

**CLÁUDIA SOFIA CARVALHO VALADARES**

**GESTUAR A HISTÓRIA: TERMINOLOGIA  
ESPECÍFICA E INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA  
GESTUAL PORTUGUESA**

**Orientador: Augusto Deodato Guerreiro**

**Co-Orientadora: Isabel Correia**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa**

**2012**

**CLÁUDIA SOFIA CARVALHO VALADARES**

**GESTUAR A HISTÓRIA: TERMINOLOGIA  
ESPECÍFICA E INTERPRETAÇÃO EM LÍNGUA  
GESTUAL PORTUGUESA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de  
Mestre em Comunicação Alternativa e Tecnologias  
de Apoio, conferido pela Universidade Lusófona de  
Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Augusto Deodato  
Guerreiro

Co-Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Correia

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação**

**Lisboa**

**2012**

## **Epígrafe**

Quando compreendi, com o auxílio de gestos, que ontem significava atrás de mim e amanhã à minha frente, dei um salto fantástico. Tratou-se de um progresso imenso, que aqueles que ouvem têm dificuldade em imaginar, habituados como estão desde o berço a entender palavras e conceitos repetidos exaustivamente, sem mesmo se darem conta.

Laborit, E. (2003). *O Grito da Gaivota*. (4ª Edição). Lisboa: Editora Caminho. p. 11.

## **Agradecimentos**

Surge então o momento de fazer uma retrospectiva. Nela observamos um longo caminho percorrido onde não nos encontramos sozinhos ao caminhar nele, daí que surge a necessidade de agradecer a quem o percorreu connosco. Queremos então deixar o nosso Muito Obrigada:

- Ao nosso Orientador, Professor Doutor Augusto Deodato Guerreiro.
- À nossa Co-Orientadora, Professora Doutora Isabel Correia, pelo apoio, incentivo, pelos saberes partilhados, pelas ideias enriquecedoras e assertivas e pela total disponibilidade em nos Co-Orientar durante um período tão especial. Um obrigada muito especial ao Gabriel.
- À Professora Ana Mónica Silveira pela disposição em nos acompanhar e pela bibliografia que nos facilitou.
- À Professora Neuza Santana por nos ter facultado material bibliográfico fundamental à elaboração do nosso trabalho.
- Aos nossos entrevistados pela prontidão na realização das entrevistas, pelos saberes e experiências connosco partilhados.
- Aos Museus pela disponibilidade na autorização da nossa investigação.
- À comunidade surda pela partilha de saberes e experiências, em especial aos dois Professores de LGP que connosco colaboraram.
- Ao meu avô por me mostrar todos os dias que lutar é um ingrediente fundamental no alcance de um grande objetivo: viver.
- Aos meus pais pela constante exigência, confiança e apoio incondicional depositado em mim.
- À minha irmã pela crença, confiança e esperança que em mim deposita e também pela força que me transfere em momentos somente partilhados entre irmãs.
- Ao João pela força, coragem e motivação que em mim representa.
- Ao Pedro pela grande disponibilidade oferecida durante este caminho.
- Ao Tio Brandão por estar sempre comigo e acreditar em mim.
- À Gabriela, Rafaela, Filipa e Adília por todas as palavras de incentivo, apoio prestado e material bibliográfico facilitado.
- Um agradecimento especial à Joana pela paciência, material bibliográfico, ajuda, apoio, força, crítica e palavras que me motivaram a continuar sempre.
- A todos os verdadeiros amigos por existirem na minha vida.

## Resumo

A língua gestual é o meio de comunicação natural da comunidade surda de cada país. Em Portugal comunicam através da Língua Gestual Portuguesa (LGP). A partir desta língua espaço-visual, produzida pelas mãos e recebida pelos olhos, os surdos acedem à informação e, em 1997, passou a ser reconhecida na Constituição Portuguesa como instrumento de acesso à educação. Esta língua passou por um período conturbado a partir de 1880, com o Congresso de Milão, do qual resultou a sua proibição nas escolas até grande parte do século XX. Em 1960 William Stokoe veio provar, num trabalho pioneiro, o estatuto linguístico das línguas gestuais como uma língua com parâmetros gramaticais à semelhança de outras línguas, o que constituiu um passo importante para a reintegração da LGP no ensino português. Este tempo de interregno em que subsistiu o oralismo no ensino foi decisivo para que a terminologia específica em LGP, das várias áreas inseridas no currículo nacional, nomeadamente a História, não se tenha desenvolvido tanto em contexto educativo como cultural.

Neste trabalho apresentamos técnicas de tradução/interpretação facilitadoras na transmissão de conhecimentos no âmbito da História através das quais se pretende fazer passar os conceitos terminológicos inexistentes em LGP e analisamos também um caminho possível a percorrer em busca de alcançar equivalentes terminológicos gestuais.

**Palavras-chave:** História, Língua Gestual Portuguesa, Técnicas de Tradução, Terminologia Específica

## **Abstract**

Sign Language is the natural language that deaf community from different countries use to communicate. Therefore the Portuguese deaf community communicates through Portuguese Sign Language (PSL). Through this spacial visual language, produced by hands and received by eyes, deaf people access information and in 1997 this language was acknowledged in the Portuguese Constitution as the instrument to access education. This language has had a troubled existence since 1880 with the Milan's Congress from which resulted the prohibition of its use in schools during great part of the XX century. In 1960 Wiiliam Stokoe demonstrated with a pioneer investigation the linguistic parameters of sign languages, a language with grammatical rules like all other languages; this has constituted a major step to the reintegration of PSL in the Portuguese educational system.

The period of time where oralism subsisted in the educational system was fundamental to the lack of specific terminology in the educational and cultural's context in PSL in all areas of national curricula and therefore History.

In this dissertation we observe translation/interpretation technics that enable the knowledge transmission in what concerns History, through which is possible to communicate the non-existent terminological concepts in PSL and we analyse possible ways to reach for specific terminology in PSL.

**Keywords:** History, Portuguese Sign Language, Translation Technics, Specific Terminology.

## Abreviaturas, Siglas ou Acrónimos

### Abreviaturas

coord. coordenação

dir. diretor

*et al.* e outros

p. página

pp. páginas

s.d. sem data

vol. volume

### Siglas ou Acrónimos

APS Associação Portuguesa de Surdos

ASL American Sign Language

CEDCPL-IJRP Centros de Educação e Desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa - Instituto Jacob Rodrigues Pereira

DGIDC Direção - Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL Decreto-Lei

EREBAS Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos

L1 Língua Primeira

L2 Língua Segunda

LC Lei Constitucional

LGP Língua Gestual Portuguesa

LP Língua Portuguesa

NEE Necessidades Educativas Especiais

O-S-V Objeto-sujeito-verbo

O-V-S Objeto-verbo-sujeito

PCLGP Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa

S-V-O Sujeito-Verbo-Objeto

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UAAS Unidades de Apoio a Alunos Surdos

V-O-S Verbo-objeto-sujeito

## Índice

Epígrafe .....	1
Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract.....	4
Abreviaturas, Siglas ou Acrónimos .....	5
Índice .....	6
Índice de Figuras .....	8
Índice de Gráficos.....	9
Índice de Quadros .....	10
Introdução .....	11
Capítulo I - Fundamentação Teórica .....	14
1.1 - As Línguas Gestuais .....	15
1.2 - A Língua Gestual Portuguesa e seus Aspetos Linguísticos.....	17
1.2.1 - Fonologia.....	17
1.2.2 - Morfologia.....	18
1.2.3 – Sintaxe .....	29
1.3 - A Educação de Surdos.....	31
1.4 - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos .....	33
1.5 - O Ensino em Portugal e a disciplina de História .....	35
1.6 - Técnicas de tradução/interpretação facilitadoras no processo ensino-aprendizagem de Alunos Surdos .....	36
Capítulo II - Metodologia de Investigação .....	44
2.1 - Apresentação .....	45
2.2 - Constituição da amostra .....	45
2.3 - Metodologia e recolha de dados .....	46
2.4 - Resultados.....	47
Conclusão .....	61
Bibliografia.....	63
Apêndice 1 – Entrevista realizada ao Entrevistado Nº1 .....	I
Apêndice 2 – Entrevista realizada ao Entrevistado Nº2 .....	V
Apêndice 3 – Entrevista realizada ao Entrevistado Nº3 .....	IX



Apêndice 4 – Entrevista realizada ao Entrevistado N°4 .....	XI
Apêndice 5 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Entrevistado N°1 .....	XIV
Apêndice 6 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Entrevistado N°3 .....	XV
Apêndice 7 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Museu Nacional do Azulejo.....	XVII
Apêndice 8 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Museu da Concelhia da Batalha .....	XXIII
Anexo 1 - Inventário de configurações constante no Gestuário .....	XXIX
Anexo 2 - Alfabeto Manual Português e Numeração .....	XXX
Anexo 3 - Configurações de Inventariação .....	XXXI

## Índice de Figuras

Figura 1: Gesto HOMEM em LGP .....	20
Figura 2: Gesto MULHER em LGP .....	21
Figura 3: Gesto TOURO em LGP .....	21
Figura 4: Gesto VACA em LGP .....	21
Figura 5: Gesto ÁRVORES em LGP .....	22
Figura 6: Gesto PESSOA em LGP .....	23
Figura 7: Gesto PESSOAS em LGP .....	23
Figura 8: Gesto EU (1ª Pessoa do Singular) e NÓS (1ª Pessoa do Plural) em LGP .....	24
Figura 9: Gesto TU (2ª Pessoa do Singular) e VÓS (2ª Pessoa do Plural) em LGP .....	24
Figura 10: Gesto ELE/ELA (3ª Pessoa do Singular) e ELES/ELAS (3ª Pessoa do Plural) em LGP.....	24
Figura 11: Gesto TREZE em LGP .....	25
Figura 12: Gesto TRÊS em LGP .....	25
Figura 13: Gesto TERCEIRO em LGP .....	25
Figura 14: Gesto SEMANA SEIS em LGP correspondente em LP a Seis Semanas .....	26
Figura 15: Marcação do Tempo em LGP .....	28
Figura 16: Gesto DESOBEDECER em LGP .....	31

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Técnicas Utilizadas pelo Professor com Conhecimentos em LGP em 25 Conceitos Terminológicos de História .....	51
Gráfico 2: Técnicas de Tradução Utilizadas por um ILGP em 25 Conceitos Terminológicos de História .....	52
Gráfico 3: Técnicas de Tradução Utilizadas no Vídeo-guia do Museu Nacional do Azulejo..	56
Gráfico 4: Técnicas de Tradução Utilizadas no Vídeo-guia do Museu da Concelhia da Batalha .....	57

## **Índice de Quadros**

Quadro 1: Respostas obtidas em perguntas comuns aos entrevistados 1, 2 e 3. ....	50
--	----

## **Introdução**

Qualquer ser humano, desde que nasce, necessita de um sistema comunicacional que há-de prevalecer ao longo da sua vida devido à necessidade que este tem em comunicar. Este sistema abrange várias vertentes, do ponto de vista sociológico “A cultura é comunicação e a comunicação é cultura.” (Hall, 1959/1994, p. 215). Também o espaço envolvente do ser humano: a casa, a escola, o local de trabalho, abrange a linguagem utilizada e partilhada com os demais, entre outras. Para Guerreiro (2012),

"Comunicar é partilhar uma mesma ou mais experiências de vida (ou apenas qualquer informação, mesmo de índole simbólica, de cortesia e por intermédio das mais diversas manifestações) por pessoas que se reconhecem (ou não) como detentoras de uma identidade comum (ou não), mesmo numa dimensão multicultural ou intercultural, independentemente de condicionantes comunicacionais impostas ou decorrentes das variadíssimas circunstâncias e estratégias humanas ou de especificidades de natureza sensorial, cognitiva, neurogénica, intelectual, psíquica, motora e outras". (Guerreiro, 2012, p.7).

Partindo deste pressuposto, qualquer pessoa pode aceder à comunicação para com ela poder transmitir a outrem ideias, sentimentos, atitudes. A comunicação não se limita à partilha de informação, esta possibilita a dinâmica quer de grupos, quer social. (Manuel, 1998, p. 417). Por sua vez, as pessoas surdas partilham desta comunicação pela sua língua natural que se transmite e receciona através do canal espaço-visual (Correia, 2010a): a língua gestual. A língua gestual apresenta um grau de complexidade equivalente ao das línguas orais, apresenta características próprias possibilitando aos utilizadores surdos a aquisição e estruturação da “forma de pensar, as normas de comportamento, os valores e outros elementos característicos da sua cultura, dos quais depende a formação da sua identidade linguística e social” (Jokinen, 2006, p.84) e, tal como acontece com as línguas orais, difere de país para país devido às influências culturais.

Posto isto, em Portugal, o veículo de expressão da Comunidade Surda é a Língua Gestual Portuguesa (LGP), (Correia, 2010a), a partir da qual se deve proceder o acesso ao currículo educativo por parte das crianças surdas. Esta é uma teoria defendida desde 1823, quando o rei D. João VI mandou procurar um professor de surdos na Europa para que os surdos tivessem acesso à educação tal como as outras crianças. (Carvalho, 2011). Contudo, esta não foi uma realidade em Portugal, durante vários anos, devido ao percurso histórico conturbado da língua gestual. Em 1994, Amaral, Coutinho & Martins referiam que o sistema de educação de surdos era ainda predominantemente oral, o que nos permite verificar que os efeitos causados por esse período conturbado subsistiram até recentemente. Carvalho (2011)

refere que “Até há pouco tempo (há duas décadas), o surdo chegava aos 18 anos e só tinha o 4º ano. Raramente conseguia atingir outros patamares. A língua gestual não existia dentro da escola.” (Carvalho, 2011, p. 8). A LGP passou a ser utilizada como meio de acesso à educação dos alunos surdos em 1997 aquando o seu reconhecimento na Constituição Portuguesa. (LC 1/97, Artigo 74º, Alínea h). Estes relatos levam-nos a crer que o caminho que a língua gestual percorreu durante tantos anos, teve repercussões tanto a nível da própria língua, como linguísticas, cognitivas e sociais na comunidade surda. (Santana, 2007).

Desde o 1º Ciclo que as crianças têm contacto com diversas áreas do saber, designadamente a História. As crianças surdas inseridas em contextos educativos adequados, veem o currículo chegar até elas através de docentes e técnicos especializados na área da surdez nomeadamente, docentes de educação especial, docentes de LGP e intérpretes de LGP. Estes passam a mensagem aos alunos com recurso à língua gestual e a técnicas de tradução/interpretação existentes. Serão estes recursos eficazes na sua totalidade em contexto escolar? Quais terão sido as consequências diretas no ensino de surdos em Portugal devido à língua gestual não ter estado inserida em contexto escolar durante tantos anos? As consequências terão abrangido outros contextos sociais/culturais?

O que motivou a incidência do tema para o nosso estudo foi a necessidade de aferir se existiram consequências diretas na educação de surdos, especificamente na área de História, identificá-las, observar se essas consequências transpareceram para outros domínios e analisar a melhor forma de se tentar atenuar, daqui em diante, as consequências trazidas para a comunidade surda, desde a educação a outros contextos da vida social/cultural. E, sentimos a necessidade de investigar acerca das técnicas de tradução/interpretação facilitadoras no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos. Em consequência destes factos, colocamos a seguinte pergunta de partida: Qual o caminho a percorrer para a definição de terminologia em LGP na área de História?

Assim sendo o trabalho que se apresenta está dividido em duas partes:

No I Capítulo faz-se a apresentação teórica de conteúdos relevantes para o nosso estudo nomeadamente referentes às línguas gestuais e o que as constituem para fazer delas línguas efetivas do mesmo modo que as línguas orais; em seguida colocamos o enfoque na LGP e seus aspetos linguísticos; fazemos uma breve síntese da educação de surdos em Portugal seguida da apresentação das escolas que acolhem alunos surdos em Portugal, as Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS); no seguimento deste tema, expomos a forma como o ensino está estruturado em Portugal

incidindo na disciplina de História e este primeiro capítulo termina com a apresentação de técnicas de tradução/interpretação facilitadoras no processo ensino aprendizagem de alunos surdos.

No II Capítulo apresentamos a metodologia de investigação que incidiu em entrevistas realizadas a profissionais com diferentes funções no âmbito da educação de surdos. Fazemos a caracterização da amostra, apresentamos o tipo de entrevista efetuado referindo os procedimentos tomados. Por fim, apresentamos os resultados da entrevista e respetivas ilações com base nas respostas dos entrevistados e com base na investigação feita em contextos culturais no âmbito da LGP:

## **Capítulo I - Fundamentação Teórica**



## 1.1 - As Línguas Gestuais

O ser humano tem necessidade de comunicar e interagir com os seus pares e, para tal, recorre frequentemente à sua língua e utiliza-a criativamente na transmissão de valores, herança cultural, expressão de sentimentos e opiniões. Esta utilização criativa, de acordo com Sim-sim, Duarte & Ferroz (1997), abrange três características: uma língua utiliza-se sem se controlarem estímulos; de forma apropriada ao contexto e o uso da mesma é irrestrito na medida em que existe a capacidade de se produzirem e reconhecerem enunciados anteriormente desconhecidos.

“A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores”. (Sim-sim, Duarte & Ferroz, 1997, p.15).

Sacks (1989/2011) afirma que a língua gestual “é uma língua e é tratada pelo cérebro, embora seja visual em vez de auditiva, e organizada espacialmente e não sequencialmente<sup>1</sup>. E que, como língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o qual é biologicamente especializado para esta função.” (Sacks, 1989/2011, p. 110). Portanto, concluímos que uma pessoa surda tem a mesma aptidão para a linguagem e para a comunicação que uma pessoa ouvinte e recorre a uma língua que lhe pode ser acessível desde que nasce: a língua gestual, que é percecionada através da visão e produzida pelo corpo, através da configuração, orientação, localização e movimento das mãos e das expressões facial e corporal. Sendo que uma língua se apresenta como um “sistema organizado de signos arbitrários e convencionais partilhados por uma comunidade.” (Correia, 2009, p. 58) a língua gestual é a língua natural da comunidade surda uma vez que o seu surgimento e desenvolvimento ocorrem de forma espontânea. Esta constitui-se como elemento unificador e uma marca fundamental na construção da identidade de uma pessoa surda e apresenta-se “como resposta criativa a características pessoais e sociais, revelando toda a sua capacidade de representação e categorização da realidade.” (PCLGP, 2007, p. 9). No dizer de Correia (2009), “as línguas gestuais devem ser encaradas como línguas humanas, na medida em que obedecem a parâmetros linguísticos universais, como a arbitrariedade, a convencionalidade, a recursividade e a criatividade.” (Correia, 2009, p. 58). A arbitrariedade numa língua

---

<sup>1</sup> Embora esta ideia tenha sido refutada por Sandler e Lillo-Martin (2006), que afirmam que apesar da maior incidência de estruturas simultâneas nas línguas gestuais, existe também ocorrência de estruturas sequenciais.

pressupõe que entre o vocábulo e o seu significado não exista uma relação direta. A convencionalidade, do ponto de vista de Silva, R. (2012), encontra-se numa língua na medida em que os símbolos utilizados “foram propostos e determinados a nível linguístico, ou seja, existe uma decisão acerca da formação e atribuição das palavras que é aceite pela comunidade utilizadora da língua.” (Silva, R. 2012, p. 23). A recursividade possibilita a existência de um número ilimitado de enunciados bem formados a partir da utilização de um número limitado de componentes e regras de combinação desses componentes. E entenda-se criatividade como a capacidade de produzir vários enunciados nunca antes realizados, condizentes com as regras da própria língua, obtendo a perceção dos nativos da língua. (Amaral *et al*, 1994).

Apesar da língua gestual ser a língua natural do surdo<sup>2</sup>, esta pode não ser a sua língua materna. A língua materna do surdo poderá ser a língua oficial do seu país, por exemplo no caso dos familiares serem ouvintes e não dominarem a língua gestual<sup>3</sup>. Não obstante, é importante referir que esta língua, por ser oral, nunca será percecionada de forma plena pela pessoa surda, uma vez que esta só poderá desenvolver as capacidades cognitivas proporcionadas por uma língua quando exposta a uma língua visual. Caso a língua gestual esteja presente no contexto familiar desde sempre, esta torna-se a língua primeira (L1) do surdo pois foi adquirida como língua materna e terá então, mais tardiamente, acesso à língua oficial do seu país, que será para o surdo a sua língua segunda (L2), da qual necessitará tanto para se inserir na sociedade de forma plena como “para comunicar numa comunidade mais alargada e para ter acesso ao conhecimento escrito” (Correia, 2009, p.60). Da comunidade surda fazem parte os indivíduos que comunicam em língua gestual, ou seja, é “utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes<sup>4</sup>, alguns professores e outros.” (Amaral *et al*, 1994, p. 37). Para os ouvintes que adquiriram a língua gestual numa fase posterior da sua vida, têm-na como L2, enquanto a língua oficial do seu país é tida como língua materna.

---

<sup>2</sup> Uma vez que é para esta que está fisiologicamente predisposto adquirir e produzir.

<sup>3</sup> De acordo com Goldfeld (2002, p. 44) “mais de 90% dos surdos têm família ouvinte.”.

<sup>4</sup> Entenda-se *intérpretes* de LGP como “os profissionais que interpretem e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.” (DL 89/99, Artigo 2º).

## 1.2 - A Língua Gestual Portuguesa e seus Aspetos Linguísticos

Em Portugal está reconhecida na Constituição a Língua Gestual Portuguesa (LGP) “enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (LC 1/97, Artigo 74º, Alínea h) das pessoas surdas, desde 1997.

Toda e qualquer língua seja ela oral ou gestual, representa um sistema linguístico estruturado constituído por uma gramática própria com fonética, morfologia e sintaxe específicas.

### 1.2.1 - Fonologia

William Stokoe, visto por muitos como o “criador/fundador do ensino da linguística das línguas gestuais para surdos” (Carvalho, 2007, p. 106) dedicou-se ao estudo da estrutura da American Sign language (ASL) nos anos 60 e 70 e propôs que ao estudo das unidades discretas da língua gestual se chamasse quirologia (Correia, 2009). “O pai da linguística da ASL” (Carvalho, 2007, p. 125) afirmou que o gesto é constituído por 3 unidades significantes distintivas que estabelecem significado global ao gesto: a localização, o movimento e a configuração da mão. A estas unidades discretas, equivalentes a fonemas da linguagem verbal, chamou-lhes queremas<sup>5</sup>. (Amaral *et al.*, 1994). No entanto, mais tarde o próprio Stokoe passou a utilizar os termos afetos às línguas orais - fonema e fonologia – argumentando que “as línguas de sinais são línguas naturais que compartilham princípios linguísticos subjacentes com as línguas orais” (Quadros & Karnopp, 2004, p. 48).

Battison<sup>6</sup> (1974, 1978), referido por Quadros & Karnopp (2004), e Liddell & Johnson<sup>7</sup> (1986), mencionado por Amaral *et al.* (1994), introduziram duas novas noções às 3 unidades significantes defendidas anteriormente por Stokoe: a orientação da palma da mão e os aspetos não-manuais como a expressão facial: movimento do rosto, da cabeça dos olhos ou do tronco.

Podemos, então, verificar organizações comuns entre as línguas gestuais e as línguas orais nomeadamente no que se refere à compreensão e à produção de conceitos semânticos

---

<sup>5</sup> “Tal qual a combinação de sons – fonemas – cria as unidades de significados (as palavras), as combinações na dimensão gestual – queremas – produzem diversidade de unidades com significados (sinais).” (Santana, 2007, p. 95).

<sup>6</sup> Battison, R. (1974). *Phonological deletion in american sign language*. *Sign Language Studies*. in Quadros, R., & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

<sup>7</sup> Liddell, S., & Johnson, R. (1986). *American sign language compound formation processes, lexicalization and phonological remnants*. *Natural Language and Linguistic Theory*. in Amaral, M., Coutinho, A., & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

que se relacionam no eixo significante/significado em que o primeiro se concretiza em LGP, através da combinação dos parâmetros do gesto e em Língua Portuguesa (LP), através da estrutura sonora da palavra e o segundo consiste, nas duas línguas, no próprio conceito que se quer representar (Correia, 2010a). Sistematizando, o significante em LGP será a imagem visual, na LP a imagem acústica e o conceito uma construção semântica que está alicerçada no cérebro e que é, também, determinada pelo meio socio-cultural da pessoa.

A análise fonológica nas línguas gestuais pode ser efetuada com recurso a pares-mínimos tal como nas línguas orais. Entenda-se por pares-mínimos, pares de palavras/gestos em que a alteração de uma unidade fonológica confere um sentido diferente à mesma. (Amaral *et al.*, 1994). Em LGP, os gestos CASA e SÁBADO são exemplo de um par-mínimo, em que o local de articulação é a única unidade fonológica que difere.

Colaço & Mineiro (2010) referem que a mão não-dominante assume duas funções: a função articuladora, como no gesto de SEXTA-FEIRA em que as mãos dominante e não-dominante articulam paralelamente no peito e a função da localização da articulação como em SANDWICH – a mão dominante executa o gesto e a não-dominante funciona como local de articulação.

### 1.2.2 - Morfologia

Existem cada vez mais estudos sobre as línguas gestuais e a LGP não é exceção. No estudo linguístico “*Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa*”, apresentam-se três tipos de gestos: os icónicos, os arbitrários e os referenciais. De acordo com Thompson, Vigliocco & Vinson (2009), iconicidade define-se como a relação transparente entre forma e significado, ou seja, gestos icónicos são os que transpõe para o gesto a forma ou o movimento de determinado objeto. Quanto à tipologia arbitrária podemos referir que esta inclui todos os gestos que apresentam total ausência de relação com a realidade, tal como observado por Quadros & Karnopp (2004) “As palavras e os sinais apresentam uma conexão arbitrária entre forma e significado, visto que, dada a forma, é impossível prever o significado, e dado o significado é impossível prever a forma” (Quadros & Karnopp, 2004, p. 26). Gestos referenciais caracterizam-se por apontarem diretamente para o referente real ou para o espaço que represente a realidade.

As línguas gestuais “refletem a capacidade criadora das línguas humanas, visto que novos vocábulos vão surgindo à medida que a necessidade de exprimir conceitos e novas realidades se impõem.” (Correia, 2009, p.59) logo englobam vários processos de formação de

novo léxico que se divide em dois grandes grupos: a produtividade e a criatividade. Da produtividade fazem parte processos como:

- (i) a Derivação – surgem vocábulos gestuais a partir de outros já existentes, como por exemplo o gesto de PORTA, que deriva do gesto ABRIR.PORTA, em que existe a duplicação do movimento do verbo. Segundo Amaral *et al.* (1994), para além da repetição da estrutura do verbo é possível encontrar fenómenos como:
  - a mudança do movimento da mão;
  - a mudança da configuração da mão;
  - a mudança da localização, da orientação e do movimento da mão;
  - a mudança da localização da mão;
  - Pares verbo/nome sem relação entre si.
- (ii) a Composição – “processo que se caracteriza pela combinação de gestos já existentes sem que haja perda de fonemas” (Silva, J., 2012, p. 15) do qual fazem parte duas tipologias:
  - a justaposição, como é o caso de gestos como TELHADO (CASA + o classificador «teto»), PRÉDIO (CASA + o classificador «altura do prédio») e VIVENDA (CASA + o classificador «altura da casa»);
  - a aglutinação, como é o caso do gesto CARNÍVORO (CARNE + COMER, desaparecendo a reduplicação de cada um dos gestos).
- (iii) o Processo Datilológico – onde se identificam, a partir das configurações da mão, as letras do alfabeto.

Da criatividade fazem parte dois processos:

- Empréstimos, que podem ser feitos a partir de outras línguas gestuais por transliteração da letra inicial, empréstimos internos e empréstimo cruzado.
- Imagéticos, com vários recursos, nomeadamente: à Metáfora, à Metonímia/Sinédoque, Elementos Prototípicos, Recurso a Categorizadores, a Classificadores e Criação de campos semânticos.

Para além dos tipos de gestos apresentados no estudo anteriormente referido, faz-se referência também a várias categorias gramaticais a partir das classes de palavras analisadas e

descritas nas línguas orais: substantivos (1), pronomes pessoais (2), numerais (3), verbos (4) e artigos<sup>8</sup>.

### 1) Substantivos

Na LGP existem vários recursos específicos para a formação de nomes concretos e comuns: como por exemplo a atribuição do nome gestual<sup>9</sup>.

(i) Quanto à marcação do género<sup>10</sup>:

→ de seres humanos: segue-se a regra dos gestos compostos, antes do nome acrescenta-se “o gesto HOMEM (para determinar o género masculino) ou o gesto MULHER<sup>11</sup> (para determinar o género feminino).” (Nascimento & Correia, 2011, p.118), consoante a realidade a designar<sup>12</sup>.



**Figura 1:** Gesto HOMEM em LGP

<sup>8</sup> Nascimento & Correia (2011) referem que “as questões apontadas conduziram a uma análise muito preliminar, ainda inconsistente para se afirmar a existência dessa categoria em LGP.” (Nascimento & Correia, 2011, p.117). Para Santana (2007) “não há, nas línguas de sinais, artigos, preposições, advérbios e cópulas.” (Santana, 2007, p. 95).

<sup>9</sup> Atribuição de um gesto que identifique os indivíduos que fazem parte da comunidade surda, que comunicam em língua gestual, de pessoas com destaque e relevância do ponto de vista público, entre outros. Esta atribuição é feita de acordo com uma característica física do indivíduo, hábitos característicos da pessoa, através da primeira letra do nome ou com recurso ao próprio nome, por exemplo, Estrela ou ainda de acordo com uma característica da personalidade. Sobre este assunto veja-se, entre outros, Morgado (2009).

<sup>10</sup> Esta regra não se aplica aos seres animados, inanimados e aos nomes próprios. (Nascimento & Correia, 2011).

<sup>11</sup> Contudo, o gesto de feminino não tem o componente expressão - língua no interior da bochecha direita e boca ligeiramente aberta - que o gesto que referencia o nome comum mulher possui.

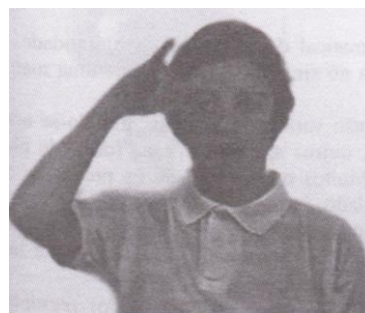
<sup>12</sup> As figuras, da 1 à 13 e 15, foram retiradas de *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos* (2011).



**Figura 2:** Gesto MULHER em LGP

→ de animais:

- a única marca que se acrescenta é a do género feminino, uma vez que o masculino é o termo não-marcado.
- o género pode também ser lexical, existindo gestos diferentes como no exemplo abaixo:



**Figura 3:** Gesto TOURO em LGP



**Figura 4:** Gesto VACA em LGP

(ii) Do ponto de vista de Amaral *et al.* (1994), a marcação do número é feita através de três processos gramaticais:

→ Incorporação:

- quando se faz referência a quantidades pequenas, rapidamente contáveis, a seguir ao substantivo segue-se o numeral correspondente: por exemplo COPO+QUATRO;

- quando se faz referência a grandes quantidades, dificilmente contáveis, ao gesto principal acrescenta-se um determinativo, como por exemplo o gesto de MUITO que em LGP pode ser efetuado de diferentes formas: a partir da configuração da mão dominante Mão Aberta (Anexo 1<sup>13</sup>) efetua o movimento abrir e fechar; a partir da configuração da mão dominante Indicar no queixo com expressão facial, flexão da sobrancelha+pequeno sopro de ar permanente.

→ Repetição do Movimento

- repete-se o movimento do gesto para dar a noção de pluralidade. Neste caso a configuração, a localização e a orientação da mão mantêm-se à forma inicial. Veja-se o caso do gesto ÁRVORES:



**Figura 5:** Gesto ÁRVORES em LGP

Neste processo a marca dos processos não-manuais é fundamental para a definição da marca do plural.

→ Redobro

- neste processo, aquando a execução do gesto com a mão dominante<sup>14</sup>, existe a repetição do mesmo pela mão não-dominante, como é o caso do gesto PESSOAS.

<sup>13</sup> As imagens dos Anexos 1, 2 e 3 foram retiradas de Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

<sup>14</sup> A mão dominante e não-dominante dependem da dominância cerebral, isto é, “se o sujeito tem dominância cerebral esquerda, a dominante é a direita e vice-versa.” (Amaral *et al.*, 1994, p. 64).





**Figura 6:** Gesto PESSOA em LGP



**Figura 7:** Gesto PESSOAS em LGP

## 2) Pronomes Pessoais

Desde há vários anos que se tem vindo a fazer investigação sobre a formação dos pronomes pessoais nas línguas gestuais. Amaral *et al.* (1994) e Nascimento & Correia (2011) seguem a teoria de Liddell (1980)<sup>15</sup> e Padden (1983)<sup>16</sup> que defende que a formação dos pronomes é realizada a partir do gesto de apontar e o ponto onde se executa o gesto, ou seja, “o gestuante organiza e distribui os «sujeitos» no espaço situado à sua frente e, sempre que se refere a um deles, basta-lhe apontar para o ponto que fixou nesse espaço.” (Amaral *et al.*, 1994, p. 94). Quando existe a presença da pessoa referida no local aponta-se diretamente para a pessoa, quando a pessoa está ausente aponta-se um local no espaço e, sempre que se fizer referência a essa pessoa aponta-se para o local anteriormente referido. De acordo com Amaral *et al.* (1994), é possível encontrar a marca da pluralidade nos pronomes pessoais em LGP. Refere-se que para realizar as 1ª e 2ª pessoas do plural, o único parâmetro que se mantém em relação à 1ª e 2ª pessoa do singular<sup>17</sup> é a configuração da mão. Veja-se que o movimento e a orientação da mão alteram-se:

<sup>15</sup> Liddell, S. (1980). *American Sign Language Syntax*. Bloomington, Indiana, Ed. Indiana University, Department of Speech in Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

<sup>16</sup> Padden, C. (1981/1983). In Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

<sup>17</sup> Amaral *et al.* (1994) afirmam que é fundamental o contacto com os olhos para a realização destes dois pronomes.



**Figura 8:** Gesto EU (1ª Pessoa do Singular) e NÓS (1ª Pessoa do Plural) em LGP



**Figura 9:** Gesto TU (2ª Pessoa do Singular) e VÓS (2ª Pessoa do Plural) em LGP

A formação da 3ª pessoa do plural é realizada a partir do gesto da 3ª pessoa do singular, em que a única diferença apresentada é a repetição do movimento. A configuração, a localização, a orientação e o movimento da mão mantêm-se, veja-se:



**Figura 10:** Gesto ELE/ELA (3ª Pessoa do Singular) e ELES/ELAS (3ª Pessoa do Plural) em LGP

### 3) Numerais

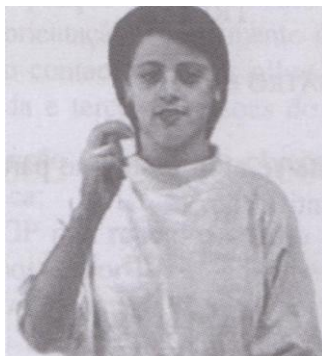
À semelhança das línguas orais, a LGP possui numerais cardinais e ordinais.

- Para fazer enumerações até 10, embora na maioria das vezes se faça até 5, os numerais cardinais são produzidos através da “contagem pelos dedos (de forma icónica com os dedos das duas mãos, como fazem os falantes)” (Amaral *et al.*, 1994, p. 100) ou através da produção de configurações próprias da LGP a partir da 11ª enumeração, veja-se o exemplo do numeral 13.

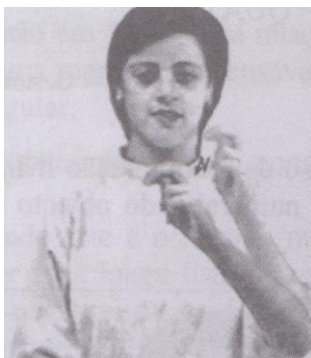


**Figura 11:** Gesto TREZE em LGP

- Os numerais ordinais, tal como os cardinais têm duas formas de realização possíveis: a forma icónica com os dedos das duas mãos para referenciar as quantidades contáveis até dez e através das configurações próprias da LGP. A diferença que os ordinais apresentam face aos cardinais é a repetição do movimento, vejam-se as figuras 12 e 13.



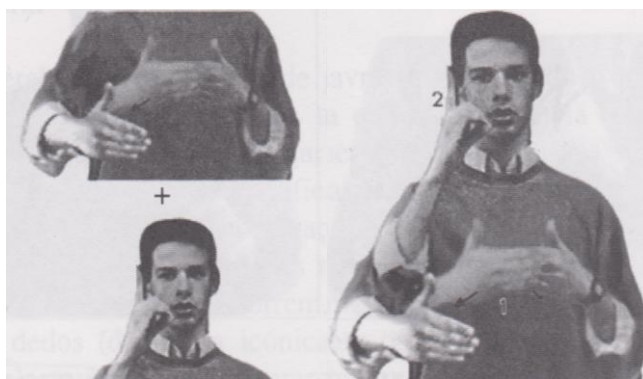
**Figura 12:** Gesto TRÊS em LGP



**Figura 13:** Gesto TERCEIRO em LGP

- Para concretizar enunciados sintáticos em que surja a necessidade de um numeral, este “aparece quase sempre depois da palavra que quantifica.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 126), veja-se a figura<sup>18</sup>:

<sup>18</sup> As figuras 14 e 16 foram retiradas de *Para uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa* (1994, p. 102).



**Figura 14:** Gesto SEMANA SEIS em LGP correspondente em LP a Seis Semanas

#### 4) Verbos

Nesta categoria gramatical é preciso ter em conta o aspeto na morfologia das construções verbais, a tipologia e o tempo dos verbos.

##### (i) O aspeto na morfologia das construções verbais:

De acordo com Nascimento & Correia (2011) o aspeto consiste em detetar se a ação está no início, a decorrer, a terminar, se já terminou, se acontece com frequência, etc, e em LGP é possível ser marcado pela(o):

- repetição do gesto do verbo;
- repetição do advérbio temporal acrescentado ao verbo;
- prolongamento da execução do verbo ou expressões que se acrescentem ao verbo;
- mudança dos traços de amplitude, intensidade e tensão aquando a execução dos gestos;
- acréscimo de processos não-manuais ao gesto do verbo.

##### (ii) Tipos de verbos:

Para Nascimento & Correia (2011) existem três tipos de verbos nas línguas gestuais: verbos simples ou sem concordância, com concordância e manuais ou classificadores verbais.

- Os verbos simples ou sem concordância são estáticos e invariáveis quanto à estrutura, isto é, apesar de se flexionarem em aspeto não se flexionam em número. Representa-se a pessoa, que não tem um morfema flexional, como é o caso dos gestos CONDUZIR, PASSEAR, CORRER em LGP.
- Os verbos com concordância são acompanhados pelo pronome pessoal reflexo de complemento indireto que indica a pessoa a quem a ação se dirige. Por exemplo, PEDIR+ME é gestuado o verbo e faz-se o gesto ME, que em LGP se efetua com a

configuração da mão *D* (Anexo 2) palma da mão virada para o emissor<sup>19</sup> a tocar no peito.

→ Os verbos manuais ou classificadores verbais<sup>20</sup> são os que indicam a ação, as entidades que a praticam, os objetos utilizados e os locais em que a ação decorre. De acordo com Nascimento & Correia (2011) esta tipologia pode ser reagrupada em:

- grupo dos verbos manuais locativos – incorporam afixos de localização, nomeadamente os que indicam:
  - a localização no corpo, como em PÔR/TIRAR (anel, brincos, luvas), CALÇAR/DESCALÇAR (sapatos);
  - a localização e o tipo de movimento, por exemplo nos gestos CHEGAR, ENTRAR, DESCER e SUBIR.
- grupo dos verbos classificadores de entidades – onde é possível verificar através da configuração da mão o deslocamento de entidades, como por exemplo os que se referem:
  - à localização e ao tipo de sujeito que podem ser pessoas, animais, um veículo, tal como é possível verificar em gestos como ANDAR (rápida ou lentamente), SALTAR.
- grupo dos verbos classificadores de instrumento. – cuja configuração da mão representa a forma como se segura determinado objeto ou o próprio objeto que irá produzir a ação, como nos indica:
  - a localização e o tipo de objeto que é possível aferir em gestos como: TAPAR/DESTAPAR uma panela; CORTAR (com tesoura, faca); PINTAR (com rolo, pincel).


### (iii) Tempos Verbais:

---

<sup>19</sup> Considera-se *emissor* a pessoa que efetua o gesto.

<sup>20</sup> Existem dois grandes grupos de classificadores nas línguas gestuais: os nominais e os verbais. Os classificadores “são estruturas morfémicas que se comportam como gestos. Eles substituem, descrevem, especificam e qualificam pessoas, animais e coisas e incorporam ações a esses referentes.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 107). Por sua vez, estes grupos subdividem-se, os nominais em descritivos – que descrevem entidades como indivíduos, animais, aves, etc; superfícies; paisagens; sentimentos e lugares – atributivos – caracterizados pela sua forma, tamanho, textura, consistência, espessura, tonalidade, odor, paladar, estado e emoção - e especificadores – especificam a localização, o arranjo e a trajetória ou direção - e os verbais “podem associar ação a sujeito, instrumento, objecto, lugar, modo, aspecto.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 115). Quando a mesma forma de um classificador corresponde a diferentes significados, chama-se classificador homónimo.

Na LGP, de acordo com Amaral *et al.* (1994), é possível detetar diferentes formas de produzir os tempos verbais que se coadunam com os das línguas orais: passado, presente e futuro. A execução destes tempos é efetuada segundo três linhas temporais imaginárias como se apresentam na figura seguinte:

Passado		Presente	Futuro
3 2 1 • • •		1 2 3 • • •	• • • 1 2 3
1 • próximo 2 • longínquo 3 • + longínquo		1 • recente 2 • próximo 3 • longínquo	1 • próximo 2 • longínquo 3 • + longínquo

**Figura 15:** Marcação do Tempo em LGP

Verifica-se que “a área perto do tronco tem, em geral, um significado de Presente e a área mais afastada, em frente, o significado de Futuro. A área atrás do ombro do gestuante também é utilizado para o tempo Passado.” (Amaral *et al.*, 1994, p. 105).

Deste modo, para a formação do passado em LGP distinguem-se três formas gestuais:

- Executa-se a forma neutra do verbo + a forma associada ao gesto de PASSADO<sup>21</sup>:
  - Este gesto utiliza-se aquando a referência a um passado próximo. - Para fazer referência a um passado longínquo, executa-se a forma neutra do verbo + a repetição do gesto PASSADO.
  - Para se referenciar um passado ainda mais longínquo, executa-se a forma neutra do verbo + várias repetições do gesto PASSADO.
- Executa-se a forma neutra do verbo + o gesto ONTEM, ANTEONTEM, HÁ MUITO TEMPO.
- Executa-se a forma neutra do verbo + o gesto ACABAR.

<sup>21</sup> Que é efetuado a partir do “movimento da mão dominante, com a configuração “D” fletindo para a configuração “α” por cima do ombro” (Nascimento & Correia, 2011, p. 134) referente à mão dominante. Ver configuração “α” no Anexo 3.

A marcação do presente pode ser realizada de acordo com processos em que se utiliza:

- apenas a forma neutra do verbo;
- a forma neutra do verbo + o gesto HOJE, AGORA, ou DAQUI A POUCO TEMPO;
- processos não-manuais essenciais ao tempo presente do verbo como por exemplo o movimento do corpo, dos olhos, da boca, das sobrancelhas.

Para a marcação do futuro apresentam-se os seguintes processos:

- forma neutra do verbo + o gesto FUTURO.
- forma neutra do verbo + o gesto AMANHÃ, DEPOIS DE AMANHÃ ou DAQUI A MUITO TEMPO.
- recorre também a processos não-manuais como por exemplo o “erguer das sobrancelhas, abrir os olhos e dirigir o olhar para o espaço em frente e para longe do gestuante. (Amaral *et al.*, 1994, p. 105).
- é também possível representar o futuro usando a forma neutra do verbo + gesto realizado através da configuração da mão em concha (Anexo 1) com a palma para baixo move-se para a frente, com expressão facial *va va va*<sup>22</sup>.

Em qualquer dos tempos, a utilização dos processos não-manuais têm uma importância fundamental.

### 1.2.3 – Sintaxe

Em LGP, a sintaxe define-se através do espaço sintático localizado em frente do gestuante onde as relações morfológicas e sintáticas são organizadas.

Para fazer referência a pessoas, objetos ou animais não presentes no espaço, é permitido que se faça a sua localização num ponto<sup>23</sup> do espaço e, a partir de então, é suficiente estabelecer esse ponto para fazer menção a esse interlocutor sem voltar a nomeá-lo. Quando o interlocutor referido está presente, aponta-se diretamente para ele e, para o caso deste se ausentar, o gesto aponta para o espaço ocupado anteriormente pelo interlocutor mencionado.

---

<sup>22</sup> Descrição da forma que a boca toma ao executar o gesto.

<sup>23</sup> Amaral *et al.* (1994) referem-se a esse ponto como o estabelecimento de um «índice» ou utilizam o termo «locus».

No que concerne à organização das frases em LGP, Amaral *et al.* (1994) referem que a ordem que se apresenta com mais frequência coloca em primeiro lugar o Objeto, em seguida o Sujeito e por último o Verbo – O-S-V. Em LP as frases são construídas predominantemente pela ordem S-V-O. Tome-se como exemplo a frase: «O João comeu o bolo», que segue a ordem S-V-O. A forma mais frequente em LGP da mesma frase coloca-se da seguinte forma: «BOLO JOÃO COMER». Contudo, por influência do português é possível encontrar na LGP estruturas frásicas S-V-O. Ainda assim, a ordem pode ser variável, como é demonstrado nos exemplos seguintes: «BOLO COMER JOÃO» ou «COMER BOLO JOÃO», em que se apresentam construções O-V-S e V-O-S.

O complemento indireto em LP pode ser traduzido de diferentes formas em LGP. Como por exemplo, na frase em LP «O João dá o livro à Maria» corresponde em LGP «JOÃO DAR LIVRO MARIA» ou «JOÃO LIVRO DAR MARIA». (Amaral *et al.*, 1994, p. 124). Mas, em verbos como COMPRAR, DIZER, DAR, VENDER e OFERECER existe uma ordem obrigatória em que o ponto inicial do gesto é o sujeito e o ponto final é o objeto.

Consideramos que esta instabilidade se deve, provavelmente, ao facto de ainda não existir uma norma para a LGP nem existir ainda uma aceitação plena do SignWriting<sup>24</sup> de forma a preservar um registo escrito ao longo dos anos.

Sendo que as línguas gestuais são línguas de perceção visual o recurso ao processo de categorização é frequente. Estas línguas definem de forma diferente a relação entre as unidades lexicais com o seu significado, por exemplo o verbo «abrir» em LGP apresenta um gesto diferente para cada complemento, nomeadamente: ABRIR PORTA, ABRIR LIVRO ou ABRIR ARMÁRIO.

Encontram-se também na LGP construções de frases interrogativas e exclamativas em que para a realização da interrogativa se podem utilizar, nos finais das frases, advérbios ou pronomes interrogativos totalmente acompanhados da expressão facial. Esta expressão interrogativa, facial e corporal, é conseguida através da inclinação do tronco e da cabeça para a frente em direção ao interlocutor. Para além disso conjugam-se uma variedade de expressões faciais como os olhos semicerrados, testa franzida e cantos da boca descaídos. A formação das frases exclamativas pode ser feita a partir da conjugação de várias expressões: abertura da boca que se vai fechando lentamente em simultâneo com os olhos, um movimento

---

<sup>24</sup> Valerie Sutton criou o SignWriting, em 1974, na Dinamarca. Este consiste num sistema de escrita das línguas gestuais que vem contrariar a ideia de que as línguas espaço-visuais não podem ser representadas graficamente. (Silva, R. 2012).



do tronco e da cabeça para trás que no final termina com um ligeiro movimento repetido da cabeça para a frente.

A negação em LGP pode-se construir a partir do acréscimo do gesto NÃO à frase neutra; ou aquando a produção gestual, faz-se a oscilação da cabeça para a esquerda e para a direita ou faz-se o gesto correspondente a DESOBEDECER, como se observa na Figura 16. A bochecha inflada é um parâmetro não manual bastante produtivo na construção da negativa em LGP, como é possível observar no gesto NÃO CONSEGUIR.



**Figura 16:** Gesto DESOBEDECER em LGP

Finalizada a breve abordagem de alguns dos aspetos organizativos da linguística da LGP – essenciais para a análise e discussão de dados realizadas na segunda parte deste trabalho – urge compreender os caminhos percorridos na educação de surdos, fazendo a ponte com o ensino em Portugal e a disciplina de História.

### **1.3 - A Educação de Surdos**

Os direitos à educação, cultura, ciência e ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar para todos, estão consagrados nos artigos 73.º e 74.º da Constituição da República Portuguesa, desde 1976. Desde então, o sistema educativo sofreu alterações estruturais que foram consagradas na Lei de Bases aprovadas em 1986. A partir daqui a organização do ensino especial e a defesa de uma escola mais inclusiva destacaram-se para que fosse assegurado “o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (DL 46/86, Artigo 3º). No entanto, foi desde a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, organizada pelo governo espanhol e pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), que juntou vários representantes de diferentes governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais em Salamanca, que se tem vindo a defender de forma mais notória o

princípio da educação inclusiva para crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) em escolas regulares. A escola inclusiva visa a igualdade no acesso e nos resultados educativos. Esta equidade assenta na individualização e personalização das estratégias educativas por parte de todos.

De forma a ir ao encontro dos princípios defendidos pela Declaração de Salamanca (1994, Artigo 7º) “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” e tendo em vista a valorização da educação, a promoção da igualdade de oportunidades e da melhoria da qualidade do ensino, foi aprovado, em Portugal, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro (mais tarde retificado, DL n.º 21/2008, de 12 de maio).

O DL referido define apoios especializados aos alunos com NEE, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, no qual estão também inseridos os alunos surdos integrados em Escolas de Referência para a Educação Bilingue<sup>25</sup> de Alunos Surdos (EREBAS), onde têm acesso ao currículo nacional através da LGP.

Convém, no entanto, referir que a história mundial da comunidade surda, da sua língua e cultura passou por períodos bastante conturbados o que também se refletiu na educação através da adoção de diferentes métodos de ensino a alunos surdos. De acordo com Carvalho (2007), antes do congresso de Milão<sup>26</sup> (1880), vigoraram teorias que defendiam o gestualismo - onde as línguas gestuais eram permitidas como meio de acesso ao ensino - e/ou o oralismo, em que se privilegiava a oralidade em detrimento da língua gestual. Após as resoluções do congresso de Milão, a língua gestual era vista como “um código visual corrupto para a língua falada ou uma pantomima elaborada.” (Carvalho, 2007, p. 106), e o método oralista perdurou, em Portugal, cerca de 85 anos. Mais tarde, também Carvalho (2007) afirmou que esta é “uma língua humana completamente formada, tal como as línguas faladas” (Carvalho, 2007, p.107).

Em Portugal, a primeira escola de surdos foi fundada em 1823 e à semelhança do que acontecia a nível mundial, o ensino de surdos no nosso país passou por diferentes paradigmas, na medida em que, inicialmente prevaleciam metodologias gestuais com base na escrita, mais tarde metodologias oralistas e a partir de 1992 houve a implementação e desenvolvimento do

---

<sup>25</sup> “O ensino bilingue assenta no reconhecimento da língua gestual como língua natural e primeira e parte desse pressuposto para o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.”. (Ministério da Educação/DGIDC, 2009, p.15).

<sup>26</sup> Neste congresso, a utilização das línguas gestuais no ensino foi proibida e implementou-se a obrigatoriedade do método oralista, pois considerava-se que através da fala a criança surda acederia à aprendizagem tal como uma criança ouvinte.

Modelo de Educação Bilingue para Surdos nas antigas Unidades de Apoio a Alunos Surdos (UAAS), atuais EREBAS.

#### **1.4 - Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos**

A aprendizagem da língua gestual por parte de uma criança surda deve ser efetuada num ambiente propício à livre comunicação entre os seus pares durante o período crítico da aquisição de uma língua, para que se estruture o seu pensamento. (Ministério da Educação/DGIDC, 2009).

Constitui ainda um direito, o domínio pleno da sua primeira língua, a LGP, pois “é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania”. (PCLGP, 2007, p. 8).

Na alínea a) do n.º 2 do artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, contempla-se especificamente a educação de alunos surdos, através da criação de EREBAS inseridas em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias. Estas consistem na resposta educativa especializada concentrando nelas grupos ou turmas de alunos surdos, docentes e técnicos especializados na área da surdez – docentes de educação especial, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala – e equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda – computadores com câmaras, impressora e scanner, câmaras e máquinas fotográficas digitais, projetor multimédia, entre outros. As EREBAS proporcionam um ambiente bilingue entre adultos, crianças e jovens que interagem e comunicam permanentemente em LGP. Possibilitam, ainda, o domínio da língua gestual como primeira língua que, de acordo com Ferreira Brito (1985)<sup>27</sup>, citado por Quadros & Karnopp (2001), constitui um direito linguístico dos surdos e, como tal, refere que “Todo o surdo tem o direito a ser alfabetizado na sua língua.” (Quadros & Karnopp, 2001, p. 9). O português escrito e falado, dependendo das características de cada aluno, é adquirido como segunda língua e os métodos e estratégias são adequadas aos alunos em questão. Sendo que, o currículo nacional é pensado e estruturado em LP, é de considerar que “a articulação entre a LGP e a LP é o principal factor de sucesso educativo da criança e do jovem surdo”. (Programa de Português L2 para Alunos Surdos, 2011, p. 17). Para além disso, o DL n.º

---

<sup>27</sup> Revista de Cultura Vozes, 1985, nº5. pp. 388-391 in Quadros, R., & Karnopp, L. (2001). *Educação Infantil para Surdos*. In: Roman, E. & Steyer, V. (Org). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, p. 214-230.

3/2008, também evidencia “uma política educativa que visa criar condições para a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo e no sucesso educativo, apostando no desenvolvimento linguístico-cognitivo, emocional e social das crianças surdas.” (Ministério da Educação/DGIDC, 2009, p. 9).

As EREBAS para além de assegurarem a LGP como L1 e a LP escrita como L2, devem assegurar apoios pedagógicos, reforços de aprendizagem, terapia da fala, entre outros; organizam processos de transição entre níveis de ensino, bem como processos de transição para a vida pós-escolar; promovem atividades e projetos na comunidade escolar, que incluem alunos surdos e turmas de alunos ouvintes; proporcionam à comunidade escolar e familiares dos alunos surdos ações de formação em LGP; criam espaços de reflexão entre professores e profissionais com experiências e conhecimentos diversos com alunos surdos e promovem ações que proporcionam a interação entre a comunidade ouvinte e a comunidade surda, através de Associações de Pais e Associações de Surdos.

Os agentes educativos anteriormente nomeados – professores titulares, professores de educação especial, intérpretes e formadores de LGP – fazem chegar aos alunos surdos o currículo nacional através da LGP. Contudo, existem ainda impedimentos na transmissão de conhecimentos em LGP de determinada terminologia específica<sup>28</sup>. Consideramos que essas dificuldades possam estar relacionadas com os constantes avanços e recuos na implementação do bilinguismo no ensino e com o facto dos alunos surdos, até há pouco tempo, não acederem a níveis de formação académica mais elevados, logo, à partida o léxico especializado não ser sentido como uma prioridade capaz de promover o desenvolvimento de terminologia específica para a LGP (Duarte, 2009). De acordo com a mesma autora, “à medida que as pessoas Surdas vão tendo maior acesso a actividades profissionais nas áreas da ciência e da engenharia, mais gestos técnicos serão criados no seio da Comunidade Surda.” (Duarte, 2009, p. 30). Correia (2010b) defende que a necessidade de se fornecer vocabulário e estimular a concetualização por parte dos alunos surdos é evidente para que através da sua língua natural

---

<sup>28</sup> Consideremos a terminologia do ponto de vista da linguística, da ciência cognitiva e de várias especialidades:  
- Para a linguística consiste num conjunto de unidades lexicais da competência de um falante, competência esta que pode ser geral, portanto comum a todos os falantes ou então especializada, restringida a um grupo de falantes. Portanto, a terminologia é constituída por unidades lexicais que em determinados contextos adquirem um valor especializado.  
- Para as diferentes teorias do conhecimento, consiste num conjunto de unidades cognitivas representativas do conhecimento especializado. Os termos constituem uma forma de saber, portanto, através deles é possível aceder ao conhecimento e organizar o conhecimento especializado  
- Para as diferentes áreas científico-técnicas, os termos constituem um conjunto de unidades de expressão e comunicação através das quais é possível aceder ao conhecimento especializado, portanto os termos são uma forma de comunicar. (Pérez, s.d.)

consigam “associar o conceito ao gesto que o representa.” (Correia, 2010b, p. 15) uma vez que “O aluno só aprende se aquilo que lhe transmitem for significativo.” (Correia, 2010b, p. 15).

## **1.5 - O Ensino em Portugal e a disciplina de História**

Em Portugal, a frequência da educação pré-escolar é facultativa e, de acordo com a Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, a escolaridade obrigatória abrange as crianças e jovens em idade escolar dos 6 aos 18 anos de idade e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos.

Na escola as crianças fazem aprendizagens diversas em diferentes áreas e contextos académicos e/ou sociais: coloca-se à prova o seu raciocínio, a memória e espírito crítico, o sentido moral, a sensibilidade estética, preservação ambiental natural e cultural e o desenvolvimento físico e motor. Fomenta-se a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o respeito pela diversidade dos indivíduos/grupos e a valorização da identidade, língua, história e cultura portuguesas. De acordo com a alínea e) do artigo 7.º da Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, o ensino básico tem como objetivo proporcionar aos alunos a aquisição de conhecimentos basilares para que possam prosseguir estudos ou se consigam inserir em esquemas de formação profissional. Os alunos têm nesta fase como competências específicas a LP, uma Língua Estrangeira, a Matemática, Estudo do Meio, História, Geografia, Ciências Físicas e Naturais, Educação Artística, Educação Tecnológica e Educação Física (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001). Estas áreas permanecem no ensino até ao final do 3º ciclo, incluídas em disciplinas específicas, como é o caso da área das ciências que se entende nas Ciências Naturais e na Físico-Química e outras são iniciadas, como por exemplo uma segunda Língua Estrangeira. A partir do ensino secundário, os alunos optam pela área com a qual mais se identificam e através da qual querem concluir o percurso escolar obrigatório.

A disciplina de História<sup>29</sup> no 1º Ciclo inclui-se no Estudo do Meio, bem como a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras (Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo Ensino Básico, 2004). Esta diversidade de disciplinas inseridas no Estudo do Meio é justificada pela perceção global que as crianças têm da realidade e pela predisposição que estas têm para a aprendizagem concreta. Neste nível de ensino pretende-se

---

<sup>29</sup> O nosso estudo incidirá nesta disciplina.

que os alunos se tornem observadores participativos do seu meio envolvente e, mais tarde, de meios geograficamente distantes com capacidade para descobrir, investigar, experimentar, e aprender. Para além do mais, permitir-lhes-á estruturar conhecimentos acerca de si próprio, desenvolver hábitos de higiene, identificar problemas aprofundando conhecimentos acerca do Meio Social e Físico, ter noções de espaço e tempo, valorizar e respeitar o seu património histórico e cultural e também de outros povos. No 2º Ciclo aborda-se a História e Geografia de Portugal e a partir do 3º Ciclo aborda-se a História das variadas civilizações, grega, egípcia, entre outras, portanto aprofunda-se a História Mundial.

O ensino em Portugal obedece a uma sequencialidade progressiva, pressupondo a existência de articulação entre os ciclos. Cada ciclo tem como função completar, aprofundar e alargar o anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino (DL n.º 46/86, Artigo 8º, n.º 2).

## **1.6 - Técnicas de tradução/interpretação facilitadoras no processo ensino-aprendizagem de Alunos Surdos**

No 1º Ciclo os Docentes de LGP, de Educação Especial e os Docentes Titulares de turma são os responsáveis pela transmissão de conhecimentos aos alunos surdos. A partir do 2º Ciclo e até ao final do seu percurso escolar obrigatório, para além dos Docentes referidos no 1º Ciclo, os alunos passam a contactar várias horas semanais também com o Intérprete de LGP em sala de aula e nas atividades escolares em que participam, pois este “constitui um elo de ligação entre duas línguas e duas culturas com o intuito de facilitar a comunicação entre ambas.” (Almeida, 2010, p. 16). Estes agentes educativos têm que se fazer valer de várias técnicas de tradução – para os intérpretes e métodos de ensino – por parte dos Docentes, para que a transmissão de conhecimentos seja eficaz.

Estas técnicas/métodos nas línguas orais tem sido um assunto bastante debatido entre vários autores no sentido de se tentar alcançar um consenso entre todos, técnicas/métodos esses que, do nosso ponto de vista, se podem considerar também nas línguas gestuais. Este desacordo está diretamente relacionado com aspetos terminológicos e conceituais das técnicas de tradução, designadamente o nome a dar à categoria: se se trata de um procedimento, de técnicas, métodos ou estratégias. Como tal, devido a este facto, encontra-se muitas vezes a sobreposição de termos para definir um mesmo conceito.

Em seguida apresentamos várias perspetivas que foram existindo ao longo do tempo até a uma abordagem apresentada em 2002 por Albir, após a observação e análise das ideias defendidas por outros autores anteriores:

Em 1958, num trabalho pioneiro, Vinay e Darbelnet's apresentaram a primeira classificação de técnicas de tradução que definia sete procedimentos básicos com suporte na tradução literal ou oblíqua<sup>30</sup>:

Os procedimentos da tradução literal são:

- i) Empréstimo – um termo de uma língua passa a ser utilizado numa outra língua;
- ii) Decalcamento – tradução de um termo ou frase estrangeira que passa a ser utilizado numa outra língua;
- iii) Tradução Literal – tradução termo-a-termo.

Os procedimentos da tradução oblíqua são:

- iv) Transposição – quando se efetua uma mudança na classe de palavras, nomeadamente de um verbo por um nome, de um nome por uma preposição;
- v) Modulação – quando se efetua uma mudança nas categorias cognitivas, isto é, uma mudança no ponto de vista. Os autores defendem a existência de onze tipos de modelação e dão o exemplo da mudança de: abstrato pelo concreto; causa por efeito; meios por resultados, etc;
- vi) Equivalência – tradução através de uma frase completamente diferente como se dá no caso da tradução de provérbios ou expressões idiomáticas;
- vii) Adaptação – quando, durante a tradução, se recorre a uma mudança de ambiente cultural para expressar a mensagem utilizando uma situação diferente, é dado como exemplo: o ciclismo para o francês, o cricket para o inglês e o basebol para o americano.

Estes são os sete procedimentos básicos que podem ser complementados por:

- Compensação – quando alguma informação dada na língua de partida não pode ser reproduzida pela mesma ordem na língua de chegada e se introduz a mesma informação num outro local do discurso.

---

<sup>30</sup> Do ponto de vista destes autores a tradução literal acontece quando existe uma equivalência estrutural, lexical e morfológica entre duas línguas muito próximas e a tradução oblíqua ocorre quando a tradução literal é impossível de ser concretizada.

- Concentração vs Dissolução – quando, na língua de partida, se exprime menos ou mais significantes do que na língua de chegada, respetivamente.
- Amplificação<sup>31</sup> vs Economia – em que a primeira consiste na utilização, por parte da língua de chegada, de mais significantes do que na língua de partida para que desta forma se ocupem vazios sintáticos ou lexicais. A segunda consiste no procedimento inverso.
- Generalização vs Particularização – o primeiro procedimento consiste na tradução de um termo por outro mais geral. O segundo procedimento consiste na tradução de vários termos por um mais específico.
- Inversão – Consiste na mudança de local de um termo ou frase para que o informação seja mais perceptível na língua de chegada.

Nida, Taber e Margot preocuparam-se com questões de transferência cultural e propuseram várias categorias:

- técnicas de ajustamento - em 1964 Nida defende que se deve recorrer a estas técnicas para se fazer o ajuste da mensagem de acordo com as características da estrutura da língua de chegada; para produzir estruturas semânticas equivalentes; criar recursos estilísticos apropriados e produzir equivalentes comunicativos efetivos.
- paráfrase que foi distinguida, pelos três autores, em paráfrase legítima<sup>32</sup> e ilegítima. A primeira consiste numa mudança lexical, cujo aumento do discurso de chegada em relação ao discurso de partida não altera o significado do mesmo. A paráfrase ilegítima coloca os elementos do discurso de partida explícitos no texto de chegada. Os três autores referem que a utilização desta paráfrase vai de encontro à função de um tradutor pela possibilidade de introdução de subjetividade no discurso.
- redundância – Margot, em 1979, refere que a redundância é uma categoria que tenta através da adição ou supressão de informação, que a mensagem chegue ao público-alvo do discurso de chegada da mesma forma que o discurso de partida é entendido pelo seu público-alvo.

---

<sup>31</sup> Semelhante à Dissolução, procedimento anterior, mas diferem na medida em que a dissolução é utilizada por uma questão de língua e correspondente adaptação do discurso.

<sup>32</sup> Compara-se à ampliação/dissolução definidas por Vinay e Darbelnet's.



- naturalização – Nida, 1964, entende a naturalização<sup>33</sup> como um todo que inclui a língua e a cultura de partida; inclui o contexto cultural da mensagem e o público-alvo a quem a mensagem se dirige.

Mais tarde, Vázquez Ayora's, 1977, utiliza o termo *procedimentos técnicos operativos* e por vezes refere-se a estes como *métodos de tradução*. Este autor ajusta a abordagem de Vinay e Darbelnet's e a de Nida, Taber e Margot e integra alguns procedimentos novos como a omissão e a deslocalização. Vázquez defende que as redundâncias e repetições da língua de partida podem ser omitidas. A deslocalização corresponde à Inversão que Vinay e Darbelnet's haviam referido em 1958 uma vez que consiste na mudança de posição de elementos do discurso de partida em relação ao discurso de chegada.

Deslile, 1993, mantém o termo *procedimentos* para as propostas apresentadas por Vinay e Darbelnet's e refere-se às suas categorias como *estratégias de tradução*, *erros de tradução* ou como *operações no processo cognitivo de tradução*. Este autor apresenta quatro categorias, algumas delas de modo a simplificar procedimentos anteriormente apresentados por Vinay e Darbelnet's:

- Reforço vs economia – o reforço corresponde à utilização, no discurso de chegada, de mais termos relativamente ao discurso de partida para expressar a mesma ideia e é distinguido por Deslile em três tipos: dissolução, explicitação e perífrase. Este último tipo corresponde à amplificação definida por Vinay e Darbelnet's. A economia é vista por este autor como a utilização de menos termos no discurso de chegada do que no discurso de partida e distingue-se em três tipos: concentração, implicitação e concisão. A concisão é equivalente à economia referida por Vinay e Darbelnet's.

- Adição vs Omissão – são categorias vistas pelo autor como erros de tradução uma vez que a adição existe quando se verifica a introdução injustificada de elementos estilísticos e informação não correspondente ao discurso de partida e a omissão verifica-se quando existe supressão injustificada de elementos do discurso de partida.

- Paráfrase – é considerada pelo autor um erro de tradução e é definida como “excessive use of paraphrase” (Albir, 2002, p. 505) o que tende a complicar o discurso de chegada comparativamente ao discurso de partida.

---

<sup>33</sup> Pode-se equiparar ao procedimento vii) de Vinay e Darbelnet's, a adaptação.

A adição e a paráfrase de Deslile correspondem à paráfrase ilegítima de Margot.

- Criação Discursiva – consiste no processo cognitivo de tradução, em que se estabelece um equivalente não-lexical, e que funciona apenas no contexto.

Cinco anos depois, em 1998, tal como Deslile, também Newmark utiliza o termo *procedimentos*. Este autor aceita as propostas feitas por Vinay e Darbelnet's e por Nida, Taber e Margot e apresenta ainda os seguintes procedimentos:

- Tradução Reconhecida – esta é a tradução que utiliza um termo considerado oficial ou amplamente aceite apesar de poder estar desajustado à situação.

- Equivalência Funcional – utilização de um termo relativo a uma cultura acrescentado por outro termo que o especifique<sup>34</sup>.

- Naturalização – aplica-se através da adaptação de um termo da língua de partida às normas fonéticas e morfológicas da língua de chegada, como por exemplo a palavra alemã *performanz* e a palavra inglesa *performance*.

- Tradução rótulo<sup>35</sup> - considera-se uma tradução provisória de um termo, normalmente, novo. Neste caso, a tradução literal é aceitável.

Para Albir (2002, p. 509), as “translation techniques are functional” na medida em que as traduções dependem da situação onde estão inseridas, do tipo de tradução, a audiência para quem se traduz, o método de tradução utilizado. Esta autora propõe a existência de 18 técnicas:

- i) Adaptação – consiste na substituição de um elemento cultural do discurso de partida por um elemento da cultura correspondente ao público-alvo.
- ii) Amplificação – introdução de detalhes que no discurso de chegada que não foram formulados no discurso de partida.
- iii) Empréstimo – utilização de um termo ou expressão de outra língua diretamente na língua para a qual se está a traduzir<sup>36</sup>.
- iv) Decalcamento<sup>37</sup> – tradução literal de um termo lexical ou estrutural estrangeiro.
- v) Compensação – quando o local das informações ou efeitos estilísticos do discurso da língua de partida é alterado no discurso na língua de chegada.

<sup>34</sup> Este procedimento equipara-se à Equivalência Cultural apresentada por Margot e à Adaptação em conjunto com a Explicação de Vinay e Darbelnet's.

<sup>35</sup> Do inglês *label*.

<sup>36</sup> Coincide com o Empréstimo de Vinay e Darbelnet's e com a Naturalização de Newmark.

<sup>37</sup> Do inglês *Calque*.

- vi) Descrição – substituição de um termo da língua de partida pela descrição/explicação desse mesmo termo na língua de chegada.
- vii) Criação Discursiva – utilização de um termo específico para um só contexto, cuja utilização fora desse contexto será impercetível.
- viii) Equivalente Estabelecido – utilização de um termo ou expressão na língua de chegada diferente da que foi referida na língua de partida, cujo significado seja o mesmo.
- ix) Generalização – recurso a um termo mais geral para referir um mais específico, como por exemplo, do francês *guichet* traduzir para inglês *window*.
- x) Amplificação Linguística – adição de elementos linguísticos, ou seja, não é feita uma tradução com o mesmo número de termos.
- xi) Compressão Linguística – sintetização de elementos linguísticos no discurso de chegada.
- xii) Tradução Literal – recurso palavra-a-palavra na língua de chegada correspondente a um termo ou uma expressão na língua de partida. Por exemplo, na frase em inglês: *She is reading* a tradução é feita em espanhol *Ella está leyendo*.
- xiii) Modulação – alteração do ponto de vista em relação ao discurso de partida. Por exemplo, a expressão utilizada na língua de partida foi: *Vais ter um filho* e a tradução foi efetuada da seguinte forma: *Vais ser pai*.
- xiv) Particularização – recurso a um termo mais específico para referir um mais geral, como por exemplo, do inglês *window* traduzir para *guichet* em francês.
- xv) Redução – supressão no discurso de chegada de uma informação do discurso de partida. Por exemplo a tradução da expressão *O mês de jejum* por *Ramadão*.
- xvi) Substituição – alteração de elementos linguísticos por elementos paralinguísticos como a entoação, gestos. Por exemplo em árabe existe muito o hábito de se colocar a mão no coração, este ato pode ser traduzido por *thank you* em inglês.
- xvii) Transposição – alteração de uma categoria gramatical, como no caso da expressão em inglês *He will soon be back* traduzida para espanhol como *No tardará en venir*. Neste caso, alterou-se o advérbio *soon* pelo verbo *tardar*.

xviii) Variação – alteração de elementos linguísticos ou paralinguísticos de acordo com o público-alvo, por exemplo, alteração do tom utilizado na adaptação de romances para crianças.

Tal como já referido anteriormente, as técnicas/métodos de tradução, que podem ser utilizados por quem domine duas línguas, tem vindo a ser um assunto alvo de várias investigações. Investigações essas que para o mesmo conceito utilizam terminologias diferentes. Para além de Albir (2002), referenciamos algumas técnicas/métodos<sup>38</sup>, designadamente:

- Transposição – esta técnica está sempre presente quando se faz a passagem de informação de uma língua para outra língua. Consiste na alteração gramatical que se processa no cérebro do tradutor antes do ato da interpretação.

- Reforço da ideia – repetição de uma ideia no final da frase para clarificar a mensagem.

- Explicitação - quando se faz uma referência exata ao que se quer explicar, fazendo uma pausa propositada após a indicação desse termo.

Todas estas diferentes perspetivas sobre técnicas de tradução têm como objetivo comum fazer chegar a mensagem a um recetor. Ora, em contexto educativo é fundamental que o aluno aceda de forma plena aos conteúdos expostos. Assim, especificamente no ensino, a aprendizagem de conceitos terminológicos é fundamental para que os alunos tenham a capacidade de especificar o conceito correto. Para além das técnicas apresentadas, conhecemos outras formas de mediar a informação e/ou conhecimentos, em caso de dificuldade, como certamente acontece na transmissão de conceitos terminológicos específicos, designadamente:

- processo por transliteração ou datilológico – de acordo com Mineiro *et al.* (2007)<sup>39</sup>, citada por Nascimento & Correia (2011), este consiste no “processo pelo qual a palavra toma forma através de configurações manuais correspondentes ao alfabeto (manual)” (Nascimento & Correia, 2011, p. 87) em que através da configuração da mão se reproduz a forma gráfica das letras das línguas orais. Este processo “não é,

<sup>38</sup> Informações cedidas pela Professora Neuza Santana a quem prestamos desde já um sentido agradecimento.

<sup>39</sup> Mineiro, A. *et al.* (2007). *Terminologia em Língua Gestual Portuguesa: uma necessidade para a tradução? Alguns processos de formação de gestos em Ciências Naturais*. Actas das Comemorações dos 75 anos do CLUL – Sessão de Estudantes in Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: Universidade Católica.

porém, um substituto da língua gestual pois expressa apenas a forma escrita das letras de uma ou várias palavras.” (Amaral *et al.*, 1994, p. 115).

- School Sign<sup>40</sup>. – códigos lexicais utilizados por intérpretes, professores de língua gestual, professores de educação especial e alunos surdos em contexto de escola cuja utilização tem com objetivo primordial ultrapassar as dificuldades existentes na transmissão de conhecimentos entre duas línguas, quando uma delas não encontra equivalente para um termo existente na outra língua.

---

<sup>40</sup> Pode corresponder à Criação Discursiva defendida por Albir. A diferença entre ambos assenta no contexto inserido: o school sign apresenta-se como um código utilizado em escola e a Criação Discursiva poderá ser utilizada em vários contextos.

## **Capítulo II - Metodologia de Investigação**

## **2.1 - Apresentação**

Neste capítulo centramo-nos na forma como são transmitidos os conteúdos de História, mais propriamente os conceitos terminológicos específicos, por parte de agentes educativos especializados no ensino a alunos surdos. Observaremos também as técnicas que foram utilizadas em vídeo-guias com tradução em LGP de dois locais de interesse público relacionados com a História.

Desta forma, os objetivos desta investigação prendem-se com a análise de técnicas utilizadas na transmissão de conhecimentos em LGP em dois contextos: educativo e cultural; aferir de que forma se prepara essa transmissão de conhecimentos e verificar como se processa a criação de novo vocabulário gestual.

Assim, realizámos entrevistas para verificar as formas, métodos de ensino e as técnicas utilizadas na transmissão de conteúdos de História, tendo em conta o ponto de vista de 4 profissionais na educação de surdos em Portugal. Apresentamos, em seguida, a constituição da amostra, a metodologia utilizada neste estudo bem como os resultados obtidos a partir da análise às respostas dadas pelos entrevistados.

## **2.2 - Constituição da amostra**

Para a elaboração deste trabalho realizámos entrevistas a quatro profissionais da educação de surdos em Portugal<sup>41</sup>, a saber: um Professor de História com conhecimentos de LGP – Entrevistado N°1, um Professor de História sem conhecimentos de LGP – Entrevistado N°2, um Intérprete de LGP (ILGP) – Entrevistado N°3 e um Professor de LGP – Entrevistado N°4. Optámos por efetuar entrevistas a diferentes profissionais na área da LGP, com competências adquiridas distintas e diferentes perspetivas profissionais, de forma a aferir o ponto de vista de cada um em relação à terminologia específica de História, analisar o que pensam sobre o assunto e verificar diferentes experiências em diferentes contextos no ensino da disciplina. Quisemos também saber de que forma são preparadas as aulas por parte dos professores e as interpretações/traduições das aulas por parte do ILGP.

Esta constitui uma amostra reduzida devido à dificuldade em encontrar um maior número de entrevistados credíveis na matéria abordada.

---

<sup>41</sup> Dois deles referiram que se queriam manter anónimos pelo que optámos não identificar o nome de nenhum dos entrevistados.

## 2.3 - Metodologia e recolha de dados

Dada a especificidade do nosso trabalho e de acordo com o tempo estabelecido optámos por realizar entrevistas a profissionais diferentes.

Uma entrevista consiste num método de recolha de informação válido e fiável, necessária aquando a investigação acerca de um assunto pertinente, cuja recolha pode ser alcançada através do contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. As entrevistas “contribuem para descobrir os aspectos a ter em conta e alargam ou rectificam o campo de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 1998 p.69) e são efetuadas com o propósito de aferir as perceções de um acontecimento ou situação, as opiniões e as experiências do interlocutor entrevistado que à partida “o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.69).

Estes autores referem que existem três variantes de entrevista: a semidiretiva ou semidirigida - onde o entrevistador, por norma, dispõe de um conjunto de perguntas-guia de carácter aberto, não tem a obrigatoriedade de as colocar pela ordem anotada, tem apenas de conseguir canalizar a entrevista para os seus objetivos e o entrevistado pode responder às mesmas abertamente; a entrevista centrada – onde o entrevistador tem um conjunto de tópicos relativos ao tema abordado e pode introduzi-los ao longo da entrevista sem ter de seguir a ordem pela qual tem os tópicos apontados e “um método de entrevista extremamente aprofundado e pormenorizado, com muito poucos interlocutores. Neste caso, as entrevistas, muito mais longas, são divididas em várias sessões.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.193).

Quivy & Campenhoudt (1998) defendem que o entrevistador deve:

- fazer o mínimo número possível de perguntas para que o entrevistado não se disperse e consiga expor o seu pensamento e a sua experiência de forma profunda;
- aquando a formulação de perguntas fazê-lo da forma mais aberta possível para recuperar a dinâmica da entrevista e incitar o entrevistado à continuação da sua explanação;
- abster a sua opinião pessoal no conteúdo da entrevista;
- optar por realizar a entrevista num ambiente e contexto adequados;
- gravar a entrevista caso o entrevistado o permita.

O grau de profundidade que as entrevistas nos permite aceder, a flexibilidade e reduzida diretividade que permite fazer a recolha dos testemunhos e opiniões dos entrevistados com respeito à sua linguagem e características mentais são consideradas como as principais vantagens. Embora apresente também desvantagens, nomeadamente para o caso



do entrevistador se sentir bastante à vontade ou, o caso inverso de não se sentir à vontade na colocação de questões sem diretivas; também a necessidade dos métodos de recolha e análise de informações serem escolhidos e concebidos em conjunto e devido à flexibilidade que o método permite, tentar ter sempre em atenção que “As formulações do entrevistado estão sempre ligadas à relação específica que o liga ao investigador e este último só pode, portanto, interpretá-las validamente se as considerar como tais.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.194).

As nossas entrevistas foram pensadas e elaboradas tendo em conta a área e a experiência profissional de cada profissional e também alguns projetos que sabemos de antemão que têm vindo a ser realizados, nomeadamente pelo Entrevistado Nº1. Dados estes factos, sentimos a necessidade de individualizar as entrevistas e daí a realização de um guião específico com um conjunto de questões abertas, portanto de resposta livre, para cada Entrevistado, que seguimos ao longo das entrevistas, tal como é possível observar nos Apêndices 1, 2, 3 e 4.

Após a elaboração dos guiões procedemos à realização das 4 entrevistas de forma presencial. Para as entrevistas aos 2 professores de História e ao ILGP recorremos a um gravador de forma a ficar com os registos em áudio para depois proceder à transcrição das entrevistas. Quanto à entrevista ao Professor de LGP, optámos por ter como recurso um ILGP, que efetuou a tradução para LGP e para voz e, procedeu-se de imediato à transcrição para escrito do que estava a ser traduzido pelo ILGP.

Em seguida, apresentamos os resultados e a análise das entrevistas realizadas, cuja função é “essencialmente heurística, isto é, serve para a descoberta de ideias e de pistas de trabalho” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.81).

## **2.4 - Resultados**

Após a elaboração das entrevistas, verificamos que todos os Entrevistados com conhecimentos de LGP focam a insuficiência ou a inexistência de terminologia específica em LGP na área da História, sendo que para o ILGP esta situação constitui uma das maiores dificuldades para a execução do seu trabalho. O Entrevistado Nº 2 referiu que aquando a lecionação das suas aulas, a transmissão da terminologia específica em LGP fica completamente a cargo do ILGP referindo que “O professor diz a palavra-chave, diz o conceito... explica por outras palavras o que é que o mesmo significa e a tradução cabe à

intérprete.” e acerca da existência ou inexistência de terminologia específica em LGP menciona que “nem sequer equacionava essa questão.”

Portanto, dadas as respostas foi crucial perguntar de que forma se preparam aulas para alunos surdos por parte dos professores de História e, ao ILGP, questionámos como prepara os conteúdos das disciplinas para posterior tradução, ao que este nos respondeu que essa preparação por vezes é inexistente uma vez que no seu horário de trabalho não constam horas de preparação de tradução das aulas. O ILGP disse-nos, ainda, que quando surgem dúvidas mais específicas sobre conteúdos de alguma disciplina tenta esclarecê-la de imediato junto do professor, sendo que algumas dúvidas são dissipadas através da pesquisa em livros ou então, quando a dúvida é sobre algum gesto, o faz frequentemente junto do Professor de LGP da escola. Quanto aos Professores de História, o Entrevistado N° 2 assegura que o que gostaria mesmo era poder ter o ILGP como recurso durante a preparação das aulas para alunos surdos mas, devido à variedade de funções assimiladas dentro da escola, aos vários níveis de ensino que leciona e respetivas preparações de aulas, não lhe deixam tempo para o poder fazer. Este alude ainda que prepara aulas diferentes para as turmas de alunos ouvintes e as turmas de alunos surdos ou turmas de ouvintes com alunos surdos, nomeadamente a partir da reformulação da linguagem utilizada nos powerpoint elaborados para as turmas de alunos ouvintes. A preparação de avaliações escritas aos alunos surdos é feita com a colaboração do professor de educação especial e no dia da avaliação, caso haja algum conceito ou algum assunto a aprofundar junto dos alunos, fá-lo com recurso ao ILGP. O Entrevistado N°2 refere também que o que lhe facilita bastante são os meios audiovisuais, os vídeos que ajudam a clarificar conceitos e a internet pois, através dela, envia os materiais de aula, os sumários, os vídeos para os alunos ouvintes e surdos para que estes possam visualizar em casa o que foi tratado na aula e em caso de existirem dúvidas, poderem esclarecê-las na aula seguinte. As preparações de aulas do Entrevistado N°1 são realizadas de forma diferente do Entrevistado N°2, uma vez que logo à partida, existe a diferença da forma como a aula chega até aos alunos surdos: o 1º expõe as suas aulas diretamente aos alunos através da LGP e o 2º recorre a uma 3ª pessoa para que a mensagem seja transmitida, o ILGP. Esta preparação vai ao encontro da resposta imediata por parte do Entrevistado N° 1 em relação à terminologia da LGP na área da História, em que refere que esta “é praticamente inexistente.” e neste sentido afirma que durante a preparação das aulas identifica o vocabulário que vai necessitar para essa mesma aula e tenta esclarecer junto das associações de surdos, nomeadamente a Associação Portuguesa de Surdos (APS) que lhe responde via e-mail ou presencialmente através do

contacto com os Professores de LGP. Quando, não é de todo possível fazer corresponder um gesto a determinado conceito terminológico da História, o Professor através dos conhecimentos já anteriormente adquiridos pelos alunos mostra-lhes imagens desse mesmo conceito e em colaboração com os discentes combinam um código entre eles. Desta forma o conceito passa a ter conteúdo para os alunos e esses códigos “um dia poderão vir a dar origem aos gestos, como já aconteceu”. O nosso entrevistado não utiliza a Transliteração porque “na maioria das vezes não dá origem a um gesto, um código normalmente dá origem a um gesto”. Quanto aos materiais que utiliza nas suas aulas, menciona que utiliza a internet para apresentar aos alunos muitas imagens e recorre também a manuais específicos de História que ainda não estão publicados. Este Professor indicou-nos também que aplica frequentemente o sistema funcional conceito–gesto–imagem e que a imagem é apresentada sob a forma dos diferentes significados que esse conceito possa ter.

Desta forma, os professores demonstram que as suas aulas decorrem com recurso a materiais didáticos visuais que consiste numa das práticas fundamentais do ensino de surdos uma vez que “A imagem desencadeia a curiosidade e o interesse, mantém a atenção, pelo que à função de motivação se associam as de compreensão, de meta-memória, de memorização e de desenvolvimento cognitivo e linguístico.” (Programa de Português L2 para Alunos Surdos, 2011, p. 14). Para além disso tem que se fazer uso das valências dos alunos surdos porque estes são “mais do que uma criança que não ouve, é uma criança visual” (Estanqueiro, 2006, p. 196) e através do recurso à visão podem-se quebrar barreiras referentes ao mundo que os rodeia e facilitar-lhes assim o acesso ao seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, como já referido, e emocional e social (Estanqueiro, 2006). Quanto ao Entrevistado Nº 1, especificamente, concluímos que, com a ajuda dos materiais utilizados, as suas aulas decorrem de uma forma bastante interativa principalmente quando entre as duas partes, professor – aluno, existe diálogo na definição de um código gestual facilitador na transmissão de conhecimentos. Para este entrevistado as novas tecnologias devem estar sempre presentes no ensino de surdos e na padronização dos gestos a utilização dessa mesma tecnologia é inevitável.

Em seguida, apresenta-se um quadro representativo das respostas às perguntas comuns aos entrevistados números 1, 2 e 3:

**Quadro 1:** Respostas obtidas em perguntas comuns aos entrevistados 1, 2 e 3.

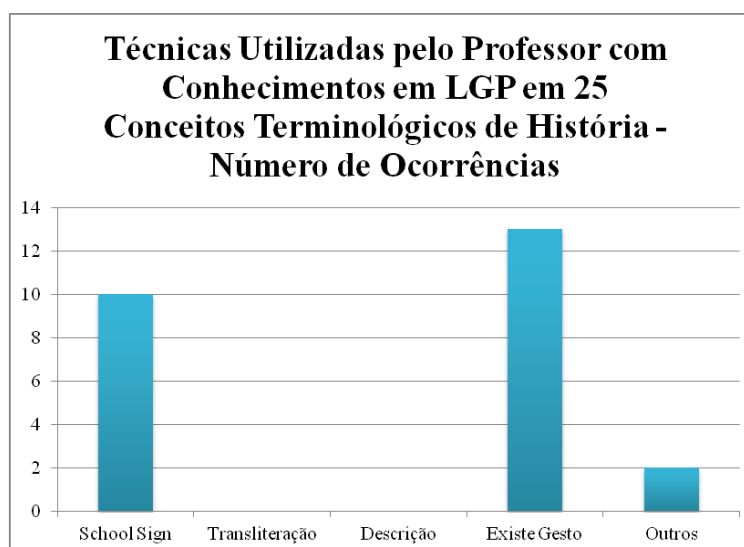
	<b>Entrevistado 1</b>	<b>Entrevistado 2</b>	<b>Entrevistado 3</b>
<b>Preparação de Aulas</b>	Recorre às Associações de Surdos para aferir a melhor forma de transmitir um conceito terminológico específico.	Simplifica a Linguagem Escrita; Não tem tempo no horário para prepara aulas junto do ILGP.	Não tem tempo no horário para preparação da tradução das aulas, nem tempo de articulação com os professores titulares.
<b>Lecionação de Aulas</b>	Através da LGP.	Através do ILGP.	Não se aplica.
<b>Materiais Utilizados</b>	Manual Específico; muitas imagens; internet durante a aula.	Videos; powerpoints.	Não se aplica.
<b>Dificuldades no Ensino de Surdos</b>	<b>Para o próprio professor:</b> Não referiu.	<b>Para o próprio professor:</b> Simplificar a linguagem escrita.	<b>Para o próprio ILGP:</b> Passagem de conceitos específicos que não encontram ainda correspondente gestual.
	<b>Para os alunos:</b> Os pré-requisitos dos alunos, ou seja, a falta de informação que os alunos apresentam.	<b>Para os alunos:</b> Relacionar conceitos por parte dos alunos. Quanto à escrita, é a formulação de frases.	<b>Para os alunos:</b> Não se aplica.
<b>Resolução de Dificuldades</b>	No contacto que tem diariamente com os Professores de LGP; Recorre às Associações de Surdos.	Recorre ao ILGP.	Recorre ao Professor de LGP; Leitura; Professor Titular.

Das entrevistas ao ILGP e ao Professor com conhecimentos de LGP fazia parte uma questão, especificamente a questão N°4, em que se apresentava uma grelha com uma lista de terminologia específica de História<sup>42</sup> e os Entrevistados tinham que referir qual a técnica/recurso utilizada/o para fazer passar a mensagem ao aluno surdo. As respostas obtidas nesta questão encontram-se nos Apêndices 5 e 6 e, para tornar a leitura das mesmas mais perceptível, fazemos a sua apresentação em gráficos de barras, que seguidamente se apresentam. No eixo horizontal encontram-se as técnicas/recursos passíveis de serem

<sup>42</sup> Da lista constam 25 conceitos terminológicos da área da História, cuja seleção teve em conta o currículo nacional português, que surgem com frequência ao longo do percurso académico dos alunos e, muitos deles, são elementos presentes no dia-a-dia de qualquer indivíduo.

utilizadas/os<sup>43</sup> e que se consideram mais relevantes para o nosso estudo. No eixo vertical verifica-se a frequência de respostas correspondente a cada técnica/recurso, ou seja, o número de vezes que se utilizou determinada/o técnica/recurso.

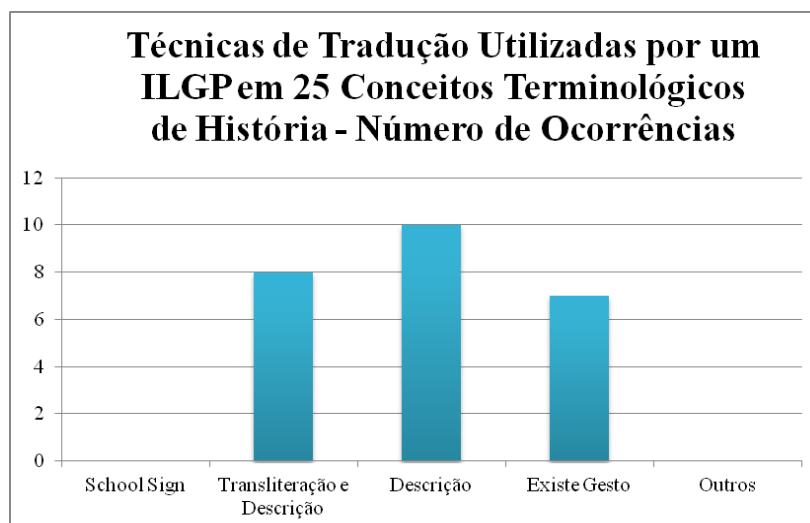
**Gráfico 1:** Técnicas Utilizadas pelo Professor com Conhecimentos em LGP em 25 Conceitos Terminológicos de História



Verifica-se no gráfico que o Professor de História não utiliza a Transliteração, tal como havia referido durante a entrevista. Para este, 13 dos conceitos apresentados têm gesto correspondente, outros 10 são referidos como school sign, por serem códigos criados “mesmo dentro da sala”, ou então o Instituto Jacob Rodrigues Pereira, onde trabalha, tem gesto correspondente, designadamente num dos glossários que a escola tem vindo a criar em diversas áreas, tal como referido “no Jacob existe” gesto para *monumento*, por exemplo. Encontram-se 2 conceitos em Outros uma vez que o professor referiu que não conhece gesto correspondente a conceitos como *distrito* e *vestígios*.

<sup>43</sup> De referir que a categoria *Existe Gesto* presente nos Gráficos 1, 2, 3 e 4 não corresponde a uma técnica/recurso na transmissão de conhecimentos de uma língua para outra mas porque existem termos em LP para os quais existe termo gestual correspondente, optámos por incluir no gráfico.

**Gráfico 2:** Técnicas de Tradução Utilizadas por um ILGP em 25 Conceitos Terminológicos de História



De acordo com as respostas do ILGP optámos por, numa das colunas, agrupar as técnicas Transliteração e Descrição uma vez que este entrevistado para concretizar a tradução de 8 dos conceitos apresentados na lista, utiliza as duas técnicas consecutivamente para a mensagem se efetuar de forma precisa. Delgado-Martins (1997)<sup>44</sup>, citada por Nascimento & Correia (2011), chamou a esta utilização dupla «composição de ‘um gesto’ + datilologia» cuja aplicação se efetua “quando se trata de termos de uma área de especialidade.” (Nascimento & Correia, 2011, p. 88). O ILGP utiliza ainda a Descrição em 10 dos conceitos e diz que existe gesto para os outros 7 conceitos.

Verificamos uma diferença evidente entre os gráficos, desde as técnicas/recursos mais utilizadas/os às menos utilizadas por cada um dos entrevistados, em que a única coluna comum é a correspondente à Existência de Gesto que, ainda assim, para o Professor, existem 13 gestos correspondentes aos conceitos apresentados e para o ILGP existem 7 gestos. Destes 7 gestos apenas 5 coincidem com os da lista do Professor, são eles: *Concelho*, *Século*, *República*, *Independência* e *Revolução*. Os 2 gestos para os quais o ILGP diz Existir Gesto, o Professor de História referiu não conhecer um deles – *Distrito* – e refere utilizar um School Sign para o conceito de *Documento*. Para os outros 8 conceitos, o ILGP em 3 deles recorre à Transliteração e à Descrição e em 4, apenas à Descrição.

<sup>44</sup> Delgado-Martins, M. (1997). *Emergência de uma terminologia linguística em Língua Gestual Portuguesa*. in Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: Universidade Católica.

Observamos também que os 10 conceitos utilizados pelo Professor como School Sign, são efetuados pelo ILGP com recurso à Descrição e 4 deles à Transliteração e à Descrição.

De salientar também que as duas técnicas mais utilizadas pelo ILGP correspondem precisamente às que o Professor não apontou qualquer conceito. Reportamos este facto para a diferença entre as profissões e o conhecimento intrínseco que o Professor tem da sua disciplina que, *a priori*, o ILGP pode não dominar. Consideramos que as diferenças patentes nas entrevistas a estes dois profissionais possa estar relacionada com a carência de terminologia específica em LGP correspondente à terminologia da LP presente no currículo de História e/ou estas diferenças se relacionem com a perceção destes profissionais acerca de técnicas/recursos utilizados durante a transmissão de conhecimento de uma língua para outra.

O nosso Entrevistado Nº 1, para além de lecionar as suas aulas de História, coordena uma equipa de investigação de terminologia em diferentes áreas em LGP, no Instituto<sup>45</sup> onde trabalha. Com os resultados obtidos a partir destas investigações, têm vindo a ser criados glossários terminológicos para as diferentes disciplinas do currículo nacional, desde 2005<sup>46</sup>, que têm como principal objetivo “escolarizar a língua gestual”. Estes glossários obedecem às regras metodológicas universais para a criação de terminologia específica de termos técnicos e científicos. Para que estes glossários possam sê-lo efetivamente, necessitam que a nova terminologia advinda de um processo de investigação moroso, seja aceite e utilizada a nível nacional. Do ponto de vista do nosso entrevistado, para se formar um grupo de investigação na área da LGP é preciso “especializar alguns surdos para determinadas áreas, intérpretes para determinadas áreas e ter um professor que domine língua gestual”. Portanto, deve existir um trabalho conjunto entre Surdos e Intérpretes especializados em diferentes áreas e Profissionais

---

<sup>45</sup> O Professor entrevistado trabalha no Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Este é um dos Centros de Educação e Desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa e é o “que se encontra vocacionado para a educação e ensino de crianças e jovens surdos, integrando a Instituição desde 1834. Nesta área é a maior instituição portuguesa, pautando a sua actuação, na última década, pela inovação pedagógica, sedimentada numa investigação profunda (Linguística e pedagógica), que permite aos surdos que acolhe o acesso pleno à educação, ensino e formação, com vista ao exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, o CED, assume nos seus programas e na sua prática pedagógica diária, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) como primeira língua de educação das crianças surdas.”

(Centros de Educação e Desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa - Instituto Jacob Rodrigues Pereira [CEDCPL-IJRP], 2012).

<sup>46</sup> Estes glossários têm vindo a ser utilizados no Instituto Jacob Rodrigues Pereira e apresentam já resultados favoráveis. Do ponto de vista do Professor entrevistado, o facto dos alunos terem acesso ao vocabulário gestual irá fazer com que estes passem a “escrever muito melhor”.

de uma área específica com competências em LGP. Para Carvalho (2011) este é um tipo de trabalho que deve ser sempre efetuado com as pessoas surdas por perto uma vez que

“É com os surdos que se faz tudo. Não nos cabe decidir o que será melhor para a sua educação. No que respeita à língua deles, são eles que decidem, são eles que nos ensinam, são eles que têm a autonomia para criar os conceitos. Nós explicamos o conceito. E, o gesto, são eles que o criam.” (Carvalho, 2011, p.8).

No seguimento do que é o principal objetivo da criação dos glossários - escolarizar a língua gestual - o Professor acrescenta que este será alcançado quando a língua gestual tiver “exatamente as mesmas coisas que temos para a língua oral e escrita” como por exemplo glossários, materiais didáticos agregados a um manual<sup>47</sup>.

Da entrevista do Professor de História sem conhecimentos de LGP e do ILGP constava uma pergunta relativamente semelhante em que ao primeiro pedimos que referisse alguns dos conceitos de História que causam maiores dificuldades aos alunos e ao ILGP perguntamos se se recordava de algum conceito para o qual não reconheça equivalente gestual no âmbito da disciplina em questão. Da parte do Professor de História os conceitos enunciados foram: civilização, império, liberalismo, revolucionários, revolução, ditadura, poder tripartido que, curiosamente, nenhum encontra correspondente gestual nos dicionários da LGP – Gestuário<sup>48</sup> e Spreadthesign<sup>49</sup>. O ILGP deu-nos os conceitos de invasões, comércio, burguesia, nobreza, mosteiro, culto (religioso) como exemplos de conceitos não consensuais na LGP e salienta-se que também não se encontraram correspondentes gestuais para estes conceitos nos dicionários referidos anteriormente.

Evidenciamos assim a particularidade do vocabulário utilizado em contexto educativo ser utilizado também em contexto cultural, isto é, alguns dos conceitos referidos pelo ILGP entrevistado como não consensuais, surgem frequentemente nos textos dos dois locais de interesse público que disponibilizam vídeo-guias com tradução em LGP para que os cidadãos surdos possam usufruir dos espaços em questão de forma plena. Passamos a apresentar então dois Museus Nacionais, cujos vídeo-guias, foram também objeto do nosso estudo. São eles o Museu Nacional do Azulejo e o Museu da Concelhia da Batalha. O

---

<sup>47</sup> O Professor apresenta esta como a sua utopia, onde existe a possibilidade do aluno surdo dissipar as suas dúvidas de vocabulário escrito, num glossário anexo ao seu manual, em que lhe bastará clicar no conceito, aceder à informação pretendida e poder continuar a sua leitura autonomamente.

<sup>48</sup> Obra pedagógica que ambiciona organizar “os gestos aceites e praticados pela maioria da comunidade surda e sustentados por princípios linguísticos” (Ferreira, 1991, p.3).

<sup>49</sup> Projeto Internacional que visa divulgar na internet línguas gestuais de diferentes países para que os utilizadores acedam a ele como instrumento pedagógico de auto-aprendizagem e melhorar os conhecimentos dos “alunos relativamente a palavras e termos relacionados com áreas vocacionais” (SpreadtheSign, 2012).



primeiro está localizado em Lisboa e neste Museu é possível retroceder no tempo para observar e adquirir conhecimentos acerca da História do Azulejo em Portugal, as suas influências e intuitivamente apreender um pouco da História de Portugal também. No Museu da Concelhia da Batalha, situado na Batalha, é dada a oportunidade de adquirir conhecimentos acerca da Região onde este se encontra situado, desde a Era dos dinossauros até aos nossos dias. Neste Museu existem desde referências a vestígios das características do Homem Primitivo a factos referentes à Batalha de Aljubarrota, dados acerca da localidade da Batalha passar de vila a cidade e outros acontecimentos mais recentes. Estes Museus são tidos como inclusivos uma vez que têm as suas instalações preparadas para receber pessoas com deficiências físicas; pessoas cegas dado que para além de terem os textos descritivos dos percursos de ambos os Museus e das peças gravados num áudio-guia, têm ainda algumas peças em relevo para que estas pessoas tenham a perceção tátil do que é dado a ver ao público em geral e, para o público surdo, é colocado ao dispor um vídeo-guia onde é dada a possibilidade de visitar todo o percurso de forma autónoma, com a explicação em LGP da História e de algumas peças dos Museus.

Dado que o nosso estudo se foca na área da História em contexto educativo, depois das entrevistas realizadas a agentes educativos e sendo que estes vídeo-guias constituem um passo bastante relevante na acessibilidade<sup>50</sup> em espaços culturais – indo ao encontro do que está estipulado na Lei n.º 47/2004, de 19 de agosto Lei-quadro dos Museus Portugueses que dispõe que estes locais devem garantir o acesso e a visita pública, bem como garantir às pessoas com deficiência apoio específico – no âmbito da História e da LGP, fomos analisar de que forma foram traduzidos determinados conceitos terminológicos nestes vídeo-guias colocados à disposição do público.

Esta análise teve como base os textos cedidos pelos Museus. Fizemos uma recolha dos conceitos terminológicos que poderiam causar alguma dificuldade na transmissão da mensagem para LGP. Dos textos, recolhemos para análise, 86 conceitos utilizados em cada Museu. Após esta recolha, analisámos os vídeo-guias e apurámos quais as técnicas/recursos mais utilizadas/os na transmissão dos conceitos terminológicos que fomos assinalando em

---

<sup>50</sup> Entenda-se por acessibilidade “a qualidade que permite a qualquer pessoa comunicar, compreender ou alcançar o que necessita, em qualquer ambiente” (Seródio, 2007, p. 18).

grelhas – Apêndices 7 e 8, de acordo com Albir (2002)<sup>51</sup>. É importante referir que o vídeo-guia do Museu da Concelhia da Batalha foi efetuado a partir da tradução simultânea dos textos, apesar de alguns deles possuírem a explicação de peças concretas do Museu. Quanto ao vídeo-guia do Museu Nacional do Azulejo verifica-se que não é concretizada uma tradução simultânea do texto mas sim uma adaptação ao texto em simultâneo com a explicação concreta das peças encontradas no Museu. Apresentamos em seguida os resultados desta análise em gráficos de barras, sendo que, no eixo horizontal referimos as técnicas/recursos utilizadas/os e no eixo vertical verifica-se a frequência de respostas correspondente a cada técnica/recurso, ou seja, o número de vezes que determinada/o técnica/recurso foi utilizada.

**Gráfico 3:** Técnicas de Tradução Utilizadas no Vídeo-guia do Museu Nacional do Azulejo



Após analisarmos o vídeo-guia do Museu Nacional do Azulejo verificamos que dos 86 conceitos recolhidos no texto base, 40 são transmitidos recorrendo-se da Descrição; em 14 foi utilizada a transliteração em conjunto com outra técnica, como por exemplo *cobre* que utilizou a transliteração com recurso à descrição; 11 conceitos foram efetuados através do uso de equivalente estabelecido; 8 foram efetuados de acordo com a compressão linguística nomeadamente o conceito de *convento* cuja tradução utilizou o termo FREIRA em LGP; 8 são tidos como gesto existente<sup>52</sup>, como é o caso de conceitos como: *barro*, *século*, *muçulmanos*, *terramoto*, *Jerusalém*, *ouro*, *diamantes* e *anjos*; 2 foram transmitidos através da

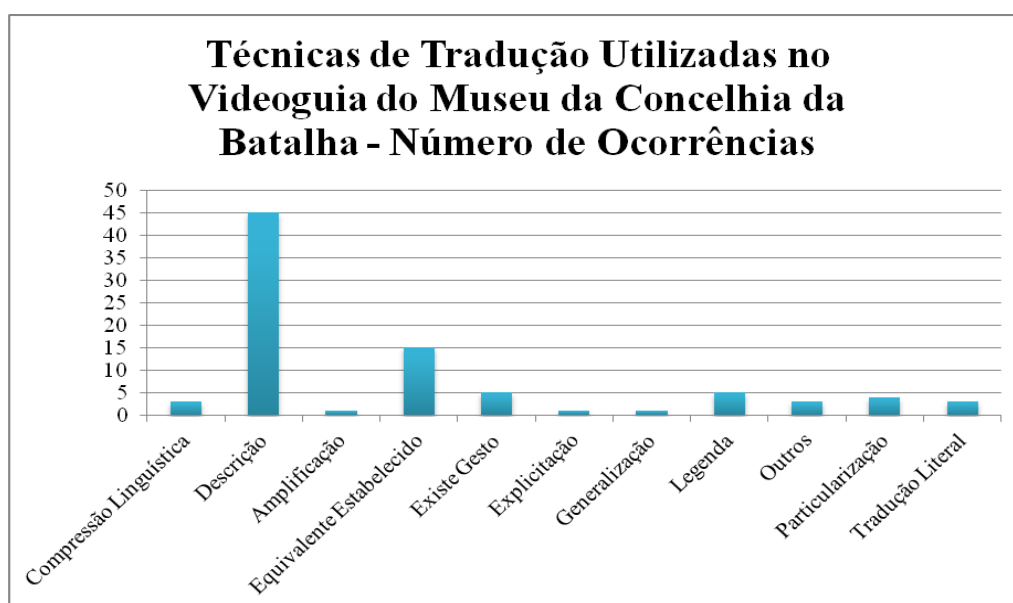
<sup>51</sup> Consideramos no nosso estudo a técnica *Equivalente Estabelecido* como a substituição de um termo ou expressão utilizado no discurso de partida pelo mesmo número de termos ou expressões no discurso de chegada, cujo significado seja o mesmo.

<sup>52</sup> De referir que comprovámos a Existência destes Gestos junto de dois Professores de LGP.

Transliteração, nomeadamente o conceito de *mármore* e *Barroco*; verificámos ainda a tradução de *obras-primas* com recurso à amplificação uma vez que foi introduzido um detalhe que não foi formulado no texto de partida; a tradução através da generalização em *ordem de Santa Clara ou Clarissas* que foi efetuada a partir dos termos gestuais GRUPO + FREIRA e uma tradução literal no conceito *cor de mel*.

Verificámos também que, para a transmissão de conceitos referidos duas vezes no texto – mencionados de formas diferentes mas com o mesmo significado –, foram efetuadas duas formas diferentes em LGP no vídeo-guia para cada conceito, nomeadamente *Barroco* e *Arte Barroca* e *Estilo Neoclássico* e *Neoclássicos*. O conceito de *Barroco* foi efetuado com recurso à Transliteração e *Arte Barroca* à Compressão Linguística uma vez que só se fez o gesto de *Arte* e à Transliteração. Os conceitos *Estilo Neoclássico* e *Neoclássicos* apesar de terem utilizado as mesmas técnicas, Transliteração e Descrição, foram feitos em LGP de forma diferente: o primeiro foi traduzido como Transliteração + IGUAL + MODERNO; o segundo como Transliteração + BRILHO + LIMPO + NOVO + ARTE. Consideramos que este facto se relaciona com a quase inexistência de termos de História, referidos em LP, ainda não encontrarem correspondente em LGP o que leva a que a tradução não transmita com fidelidade o conceito.

**Gráfico 4:** Técnicas de Tradução Utilizadas no Vídeo-guia do Museu da Concelhia da Batalha



Verificamos a partir do gráfico que dos 86 conceitos recolhidos no texto escrito, 45 são transmitidos recorrendo-se da descrição; em 15 recorreu-se ao equivalente estabelecido;

consideramos que existe gesto para 5 como é o caso de *universo, planeta, região, dinossauros* e *séculos*; noutros 5 recorreu-se à legenda no vídeo-guia, nomeadamente em nomes de planaltos, por exemplo o de *São Mamede*, nomes de formas naturais, por exemplo *carso* e *maciço calcário estremenho*, nomes de *necrópoles*, por exemplo a de *Forneco da Moira*; em 4 conceitos utilizou-se a particularização, designadamente em *na Região* por se referir particularmente à região específica da Batalha, em *Natureza* que se traduziu com o termo CAMPO em LGP, *Lusitânia* foi traduzido por PORTUGAL; 3 conceitos foram executados com recurso à compressão linguística, como por exemplo *cerâmicas domésticas e de construção* que foi traduzido por COISAS + PRATOS + COPOS + ANTIGO; outros 3 conceitos foram efetuados através da tradução literal como por exemplo *Pré-Históricos* cuja tradução fez corresponder os termos em LGP, ANTES + HISTÓRIA; houve 3 conceitos que foram efetuados através da aplicação de dois recursos de forma consecutiva, que no gráfico denominamos *Outros*, como por exemplo em *Movimentos tectónicos de compressão*, consideramos que se utilizou um gesto existente com recurso à técnica substituição uma vez que a Expressão Facial - Parâmetro Não Manual – veio dar ênfase aos *movimentos tectónicos* referidos. Também se utilizaram duas técnicas na expressão *dinastia de Avis* uma vez que foi feita a transliteração de *Avis* + o equivalente estabelecido para *dinastia*. Existiram 3 técnicas/recursos que foram utilizadas uma única vez, nomeadamente a amplificação, a explicitação e a generalização. O primeiro foi utilizado em *expressionista* cuja tradução recorreu aos termos gestuais EXPRESSÃO.FACIAL + DESTACAR, ou seja, introduziu detalhes que não foram formulados no texto de partida. O segundo foi usado em *Stegosaururus* em que foi efetuada uma explicação exata da peça do Museu a que se está a referir. A generalização está patente em *tribos* cuja tradução efetuada foi GRUPO.

Tal como havia acontecido com o Museu Nacional do Azulejo, também neste, em conceitos referidos várias vezes no texto foram transmitidos em LGP de formas diferentes, designadamente no conceito de *Mosteiro*. Para este conceito encontrámos as seguintes traduções em LGP: EDIFÍCIO + REZAR; REZAR + CASA + GRANDE; EDIFÍCIO + GRANDE. Frisamos que esta situação se deve à terminologia específica de História em LGP ser praticamente inexistente o que faz com que a tradução não seja completamente eficiente.

Depois desta análise individualizada a cada vídeo-guia verificamos, em ambos, a dificuldade que existe na transmissão de conhecimentos específicos de uma área e, neste caso, da História.

Estas dificuldades são notórias aquando a transmissão de um conceito de forma:

→ errónea, isto é, do ponto de vista histórico o conceito não significa o que foi transmitido em LGP, como por exemplo:

- *Dinastia*, de um ponto de vista Histórico consiste na “Sucessão de soberanos pertencentes à mesma família” ou “Período de tempo de governação dos soberanos de um país descendentes do mesmo trono genealógico” (Lisboa, 2001, p. 1262) foi passado em LGP como REI+PRÓPRIO;

- *Palácio da Pena* foi transmitido em LGP como SINTRA+CASA+REI, em que verificamos que neste palácio específico não era um Rei que lá morava.

→ abrangente, isto é, verificaram-se casos de se ter de referir um termo de forma específica e ter sido feito um mais geral o que levou a determinados conceitos não terem sido transmitidos, por exemplo:

- *Ordem S. Francisco ou Franciscanos* que foi feito em LGP, GRUPO+MONGE;

- *Claustro* que se realizou o gesto de SALA;

- *Óleo de Linhaça* e *Óleo de Manganês* foi feito em LGP, QUÍMICOS+DIFERENTES. Do nosso ponto de vista se se acrescentasse a Transliteração o conceito teria passado.

A utilização de mais termos gestuais e/ou técnicas/métodos de tradução teria sido solução para a perceção apropriada de alguns conceitos, ou seja, muitas vezes quando se diz que existe gesto nem sempre é verdade pois o termo ou termos gestuais não traduzem o conceito.

Foi também possível aferir conceitos comuns aos dois Museus. Da análise dos 9 conceitos comuns verificámos que:

- Dois foram realizados da mesma forma: *Península Ibérica* e *Século*.

- Três recorreram a técnicas diferentes, logo, foram executados de formas distintas.

- Um conceito, apesar de ter recorrido à mesma técnica, foi executado de forma diferente: *Restauro* – num dos Museus foi feito TRABALHO+NOVOS e no outro CRIAR+OUTRA.VEZ+CONSTRUIR+OUTRA.VEZ.

- Três são conceitos iguais mas integrados em expressões distintas cujas técnicas utilizadas foram diferentes: um dos Museus tinha a expressão *Naturezas Mortas*, gesto

correspondente FLOR+ICONICIDADE de pétalas a cair<sup>53</sup>; *Capela de Sto António* e foi executado o gesto de REZAR+SANTO.ANTÓNIO – o nome gestual do santo; *Ordem de Sta Clara ou Clarissas* e *Ordem S. Francisco ou Franciscanos* em que para a primeira *Ordem* se efetuou GRUPO+FREIRA e para a segunda GRUPO+MONGE. O outro Museu tinha *Natureza* e fez corresponder o gesto de CAMPO; o conceito *Capelas* foi efetuado REZAR+EDIFÍCIO e o último conceito *Ordem Dominicana* recorreu à Legenda.

O facto de, perante conceitos comuns se terem encontrado correspondentes diferentes, é mais uma prova da carência de terminologia específica em LGP na área da História.

Queremos com isto referir que a quase inexistência de conceitos terminológicos específicos dificulta bastante o trabalho de um tradutor/intérprete ou de um professor que domine duas línguas. Do nosso ponto de vista e de acordo com as entrevistas realizadas, especificamente com o que nos disse o Professor de História com domínio em LGP, existe a necessidade de se formar um grupo de investigação na área da LGP com surdos e intérpretes especializados em várias áreas para em conjunto com um professor que domine língua gestual e com um linguista<sup>54</sup> poderem avançar neste âmbito. Também o Professor de LGP fez referência à necessidade de existir “um grupo de investigação para a História ou qualquer outra área” da qual devem fazer parte, segundo este, “Surdos... Ouvintes... nas Universidades... Intérpretes de LGP com uma boa base de LGP a par com os surdos”.

---

<sup>53</sup> Os gestos icónicos “apresentam alguns elementos de semelhança com a realidade representada.” (Amaral et. al., 1994, p.45).

<sup>54</sup> “Pessoa versada em línguas.” (Manuel, 1998, p.1037).

## Conclusão

Com o terminar deste trabalho, vamos agora refletir sobre as questões de interesse que nos levaram à realização do mesmo, bem como salientar as conclusões que podemos retirar com base nas ideias, opiniões, saberes e experiências das pessoas entrevistadas e da investigação realizada nos museus.

De acordo com as respostas aferidas e analisadas relativamente às questões colocadas no início do trabalho foi-nos possível:

- concluir que o percurso percorrido pelas línguas gestuais até se começarem a alcançar objetivos no sentido de implementar o gestualismo no ensino de crianças surdas, nomeadamente a aprovação do ensino bilingue em Portugal que foi bastante moroso o que, de forma direta, faz com que ainda hoje a LGP não disponha de muito vocabulário escolar necessário (Carvalho, 2011).

- verificar que os profissionais que trabalham em contexto educativo com alunos surdos se deparam frequentemente com limitações ao nível da terminologia específica, neste caso, na área da História, e que, sobretudo no caso dos intérpretes, se reportam à utilização das mais variadas técnicas de tradução e diversos recursos imagéticos para, da melhor forma possível, tentarem fazer chegar aos alunos os conteúdos programáticos correspondentes ao currículo.

- aferir junto dos entrevistados com conhecimentos em LGP, como foi o caso do Professor de LGP, um dos Professores de História e do ILGP, que a terminologia específica em LGP na área da História é praticamente inexistente o que faz com que estes profissionais tenham referido a necessidade de existir vocabulário adequado em LGP em áreas específicas como a História.

- concluir que para a língua gestual ser uma língua escolarizada necessita de materiais equiparados aos da língua orais e escritas tal como glossários e materiais didáticos com estímulo visual que possam vir agregados aos manuais.

- verificar que um grande número de conceitos terminológicos por nós adquiridos em contexto escolar perpetua e é útil em vários contextos da vida, tal como tivemos oportunidade de aferir com a investigação dos dois museus abordados no nosso trabalho.

- comprovar, com a análise dos vídeo-guias, que o número de conceitos terminológicos específicos de História encontrados nos textos com correspondente gestual é reduzido.

- observar que para a completa eficiência da tradução é necessário que se façam estudos, investigações com o objetivo de se determinar terminologia específica em LGP em várias áreas, e neste caso específico de História.

- verificar que, por vezes, a noção de que existe termo ou termos gestuais para determinado conceito não é verdadeira uma vez que nem sempre o termo/termos gestuais utilizados traduzem o conceito referido na língua de partida.

Encontramos, assim, junto dos entrevistados a resposta à nossa pergunta de partida: Qual o caminho a percorrer para a definição de terminologia em LGP na área de História? Verificamos que a forma de resolução para esta carência está na formação de um grupo de investigação do qual façam parte pessoas surdas e intérpretes de língua gestual especializados em determinada área, neste caso seria a História, em conjunto com um professor que domine a língua gestual para assim se proceder à criação de vocabulário para as diferentes disciplinas, sem esquecer o contributo de linguistas que permitem uma reflexão mais apurada sobre os processos de formação do léxico.

Posto isto, esperamos que este nosso estudo alerte e abra caminhos para a criação de grupos de investigação variados que visem o desenvolvimento de terminologia específica em LGP nas mais diversas áreas. Esta língua, apesar de ter estado até há pouco tempo proibida, é uma língua viva que está em plena construção. (Correia, 2010a). Assim, é necessário uma equipa que a construa e lhe confirme o estatuto de língua de acesso ao saber. É importante que se faça história com e desta língua.



## Bibliografia

Abrantes, P. (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

Albir, L. (2002). *Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona., Translators' Journal, vol. 47, nº 4, 2002, p. 498-512. Acedido a 6 de dezembro de 2012, em <http://id.erudit.org/iderudit/008033ar>

Almeida, M. (2010). *Viver a Profissão – Ética e Deontologia Profissional no desempenho da Profissão de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP)*. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Noticias, nº 2. p.16-17.

Amaral, M., Coutinho, A. & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da Língua Gestual Portuguesa*. Lisboa: Editora Caminho.

Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. (Coord.). (2006). *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho. In Jokinen., M. *Os utilizadores de Língua Gestual e a Comunidade Surda*. (p.83-86).

Bispo, M., Couto, A., Clara, M. & Clara, L. (Coord.). (2006). *O gesto e a palavra I – Antologia de textos sobre a surdez*. Lisboa: Editorial Caminho. In Estanqueiro., P. *Língua Gestual Portuguesa – uma opção ou um direito!* (p.191-220).

Carvalho, P. (2007). *Breve história dos Surdos no Mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.

Carvalho, P. (2011). *Instituto Jacob Rodrigues Pereira. Dar resposta a todas as crianças surdas*. Escola Informação, nº 249. Lisboa

Centros de Educação e Desenvolvimento da Casa Pia de Lisboa - Instituto Jacob Rodrigues Pereira [CEDCPL-IJRP]. (2012). <http://www.casapia.pt/Default.aspx?tabid=293&language=pt-PT>. Acedido em 9 de dezembro de 2012, de CEDCPL-IJRP em [www.casapia.pt](http://www.casapia.pt)

Correia, I. (2009). O parâmetro expressão na Língua Gestual Portuguesa: unidade supressegmental. In Exedra. Acedido a 15 de outubro de 2011, em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/57-68.pdf>.

Correia, I. (2010a). *Português Língua Segunda ≠ Português de Segunda*. Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Noticias, n.º 3. p.11.

Correia, I. (2010b). *Querologia da LGP?* Federação Portuguesa das Associações de Surdos. Surdos Noticias, n.º 4. p.15.

Declaração de Salamanca de 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Unesco.

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. Lei de bases do sistema educativo. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 89/99 de 05 de julho. Lei da actividade do intérprete de língua gestual portuguesa. Diário da República.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio. Assembleia da República. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto - Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Duarte, L. (2009). Processos de Formação de Gestos Terminológicos em LGP, no Domínio das Ciências Naturais. Dissertação apresentada ao Instituto Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre, orientada pela Doutora Ana Mineiro.

Ferreira, A. (1991) *Gestuário da Língua Gestual Portuguesa*. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Lisboa.

Goldfeld, M. (2002). *A criança surda. Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.

Guerreiro, A. (2012). *Comunicação e Cultura Inclusivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Hall, E. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio D' Água Editores (Original publicado em 1959).

Laborit, E. (2003). *O Grito da Gaivota*. (4ª Edição). Lisboa: Editora Caminho.

Lei n.º 47/2004 de 19 de agosto. Assembleia da República. Lei-Quadro dos Museus Portugueses.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. Ministério da Educação.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei-Constitucional nº 1/97 de 20 de setembro. Ensino. Diário da República.

Lisboa, Academia das Ciências de. (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (I volume: A-F). Lisboa: Verbo.

Manuel, A. (dir.) (1998). Dicionário Enciclopédico, TOMO I A-D. Temas e Debate.

Mineiro, A. & Colaço, D. (2010). *Introdução à Fonética e Fonologia na LGP e na Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica.

Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas. 1º Ciclo Ensino Básico. 4ª Edição. Departamento da Educação Básica

Ministério da Educação/DGIDC (2007). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa – Educação Pré-escolar e Ensino Básico.

Ministério da Educação/DGIDC (2009). Educação Bilingue de Alunos Surdos: Manual de apoio à prática. Lisboa.

Ministério da Educação/DGIDC (2011). Programa de Português L2 para Alunos Surdos - Ensinos Básico e Secundário.

Morgado, M. (2009). *Sou Asas*. Lisboa: Surd'Universo.

Nascimento, S. & Correia, M. (2011). *Um olhar sobre a Morfologia dos Gestos*. Lisboa: Universidade Católica.

Pérez, I. (s.d.). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Acedido a 22 de dezembro de 2012, em:  
[http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/8/La\\_terminolog%C3%ADa.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12770/8/La_terminolog%C3%ADa.pdf).

Quadros, R., & Karnopp, L. (2001). *Educação Infantil para Surdos*. In: Roman, E. & Steyer, V. (Org). A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado. Canoas, p. 214-230.

[http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index\\_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20202001.pdf](http://www.ronice.cce.prof.ufsc.br/index_arquivos/Documentos/Karnopp%20e%20Quadros%20202001.pdf). Acedido a 1 de novembro de 2012.

Quadros, R. & Karnopp, L. (2004). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva

Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz. Uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio de Água. (Original publicado em 1989).

Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge University Press. New York.

Santana, A. (2007). *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus.

Serôdio, J. (2007). *Acessibilidade: o enquadramento legal*. Cidade Solidária, n.º 17. Lisboa.

Silva, J. (2012). Terminologia específica em Língua Gestual Portuguesa: perceção da adequação em categorias gestuais. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada pela Mestre Cidália Ferreira Alves.

Silva, R. (2012). Signwriting: um sistema de escrita das línguas gestuais – aplicação à Língua Gestual Portuguesa. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias da Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação de Lisboa para obtenção do grau de mestre, orientada pelo Prof. Doutor Manuel Costa Leite, Lisboa.

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferroz, M. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica. Lisboa.

SpreadtheSign (2012). <http://www.spreadthesign.com/pt/aboutus/>. Acedido em 22 de dezembro de 2012, de SpreadtheSign em [www.spreadthesign.com](http://www.spreadthesign.com)

Thompson, R., Vigliocco, G. & Vinson, D. (2009). *The link between form and meaning in American Sign Language: lexical processing effects*. London. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. Vol.35, pp.550-557.

## **Apêndice 1 – Entrevista realizada ao Entrevistado N°1**

A entrevista que seguidamente se apresenta a um(a) Professor(a) de História proficiente em LGP, enquadra-se numa investigação no âmbito de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de modo a desenvolver a devida dissertação. Com esta entrevista pretende-se recolher informações sobre qual a(s) forma(s) como os Professores proficientes em Língua Gestual Portuguesa solucionam dúvidas acerca de determinada terminologia específica na área da História aquando a transmissão de conhecimentos através da LGP no ensino a alunos surdos.

### **1- Como encara a terminologia da LGP na área da História?**

É praticamente inexistente. Nós estamos a criar, já temos alguns glossários que começámos a criar em 2005, o problema é que é assim há regras universais para a criação de terminologia. Depois temos que juntar um grupo, isso é umas das partes da minha tese de doutoramento é isso. É uma proposta para criação metodológica para criação de glossários. Que existe mesmo uma metodologia de criação de terminologia específica para termos técnicos e científicos. Então... É difícil é... A ideia é tentar especializar alguns surdos para determinadas áreas, intérpretes para determinadas áreas e ter um professor que domine língua gestual, neste caso eu na área da História em que nós estamos a tentar criar essa terminologia. E depois ainda há o problema de, a nível nacional, essa terminologia ser aceite e pronto utilizada. Este é um processo que demora muitos anos.

### **2- Quais as maiores dificuldades que encontra na transmissão de conhecimentos de História?**

A maior dificuldade que eu encontro... são pré-requisitos. O problema, o problema dos alunos surdos é a falta de informação que têm sobre... Os conceitos tanto se podem construir de forma ascendente como descendente. Eu posso pegar num conceito e desenvolvo-o. É claro que diariamente, penso... o que eu acho é que é assim, aquilo que é para fazer no ensino específico da História para surdos, não é compatível com o programa curricular que existe e que nós somos obrigados a cumpri-lo. Por isso, as pessoas que cumprem o programa de História para surdos, estão a mentir todas em Portugal, não tenho a mínima dúvida. Por que uma coisa é eles fazerem cópias de texto outra coisa é eles perceberem os conteúdos que

estão lá dentro, e isso é outra coisa. Agora, a maior dificuldade eu acho que não é tanto a terminologia... A terminologia é importante mas não acho que seja a coisa mais fundamental porque nós podemos partir de coisas que eles conhecem e eu muitas vezes combino códigos, que eu não uso datilologia, sou completamente contra... Combino códigos com os alunos e esses códigos um dia poderão vir a dar origem aos gestos, como já aconteceu. Agora, o problema é que depois os gestos ficam dentro do Jacob. Isso não interessa. O que interessa é que eles fiquem... é que sejam... no fundo aceites por toda... toda a comunidade surda. E há muitos gestos que eu... que nós fizemos glossários, fizemos o 5º ano e que neste momento estamos a refazê-los... Ou não resultou com os alunos, ou cientificamente tem problemas, ou não estão corretos... ou seja, tem que haver um espaço de 5 anos para os gestos estabilizarem.

**3- Portanto, até já me falou da forma como ultrapassa algumas dificuldades, nomeadamente com a criação de códigos e eu tinha-lhe a perguntar...**

Há uma questão... porque é que eu não... a datilologia, na maioria das vezes não dá origem a um gesto, um código normalmente dá origem a um gesto.

**a) Recorre com frequência ao Formador de LGP para ajudar a solucionar as dificuldades**

É uma coisa quase informal... Eu trabalho... Ou seja, eu tenho que os coordenar enquanto unidade de investigação... eu estou a coordenar não é só os glossários de história... estou a coordenar os glossários todos que estão a decorrer no Jacob... mais uma coisa...ou seja... e às vezes tenho estas dúvidas que resolvo sobre a marcha... O que eu faço muito é, quando eu preparo as aulas antes das dar sempre, eu identifico logo o vocabulário que eu vou necessitar para aquela aula e muitas vezes ou envio mails para a APS, é assim mas eu estou dentro da comunidade surda e nas línguas mais antigas muitas vezes tem que se ter esse cuidado, esse respeito pelas associações de surdos. Porque eles têm muito mais vocabulário do que aquilo que nós pensamos... muito mais... as associações e eu normalmente recorro sempre muito às associações de surdos.

**b) E quem é que lhe responde lá nas associações de surdos... O presidente?**

Não, não. Eu vou lá... Normalmente vou lá ou encontro, ou eles vão ao Jacob ou muitos deles foram meus alunos na faculdade, ou pessoas que são mais da área

da história... tem a Helena Carmo ou o Amílcar. Eles foram meus professores de LGP e eu fui professor deles em História na faculdade por isso nós temos uma grande, uma grande troca.

**c) E na sua aula utiliza materiais didáticos específicos? Quais?**

Eu tenho manuais específicos para História, não estão publicados, não é? Uso muito um sistema... um sistema funcional em que... passa muito pelo... pelo conceito e pelo gesto e pela imagem... a imagem em vários contextos... enfim... tinha que assistir a uma aula minha para perceber como é que...

**4- Que técnicas/recursos utiliza? (ver grelha)**

**a) Transliteração (sistema manual de representação de letras de um alfabeto)?**

Não. Eu muitas vezes o que utilizo é conhecimentos que eles já têm e uso muito a internet, que eu tenho quadro interativo em todas as salas e uso muitas imagens. Imagine que eu quero ensinar... sei lá... um mapa... eu tenho que ensinar um mapa em vários contextos: imagine que não há gesto para mapa... ok? Eu mostro vários exemplos de mapa, em vários contextos e depois combino um código com eles, porquê? Porque na aula seguinte eu vou ter que me referir a mapa e não posso estar com esta explicação outra vez. Fica aquele código registado, eles não se esquecem disto e mais, esse código tem conteúdo.

**b) Portanto... Esse código pode-se assemelhar ao school sign...é como um código escolar...**

Ou é quase um homesign... dentro, nem é na escola, é mesmo dentro da sala

**5- Sabemos que colaborou no primeiro DVD dos Reis de Portugal em LGP do CEDJRP – Casa Pia de Lisboa.**

**a) Qual o grande objetivo deste projeto?**

Dos glossários? Escolarizar a língua gestual.

**b) Está a ter os resultados pretendidos?**



Eu acho que os meus alunos estão a ter. Eu ainda ontem, ainda ontem fui com os meus alunos aos Jerónimos, que estou a dar o Gótico, dei primeiro os elementos do gótico e eles identificaram-me quer elementos, quer contexto histórico... acho, acho que sim... eu acho que está a dar resultado. E acho mais, acho que eles tendo este vocabulário, eles vão escrever muito melhor.

**c) Quanto ao DVD dos Reis, o objetivo foi também ele de escolarizar a LGP?**

Todos esses materiais, não é só com os glossários que nós escolarizamos... Para escolarizar uma língua temos que ter exatamente as mesmas coisas que temos para a língua oral ou escrita. Não só os glossários mas também materiais didáticos. Ou melhor, a ideia é um dia, sempre foi a minha utopia, é que os materiais didáticos possam funcionar agregados a um manual... virtual, ou seja, imagine que tem a palavra monarquia, eles não a conhecem, carregam e o glossário está ao lado, recorrem e podem continuar a leitura.

**d) Então acha que devemos ter sempre as novas tecnologias associadas ao ensino...**

Isso é inevitável... Para a padronização dos gestos essas tecnologias vão ter que ser utilizadas, não tenha dúvidas.

Muito obrigada  
Cláudia Valadares

## **Apêndice 2 – Entrevista realizada ao Entrevistado N°2**

A entrevista que seguidamente se apresenta a um(a) Professor(a) de História de turma bilingue em EREBAS enquadra-se numa investigação no âmbito de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de modo a desenvolver a devida dissertação. Com esta entrevista pretende-se recolher informações sobre qual(uais) a(s) forma(s) como os Professores solucionam dúvidas aos alunos acerca de determinada terminologia específica na área de História, na transmissão de conhecimentos através da LGP no ensino a alunos surdos.

### **1- Como encara a terminologia na área da História?**

A terminologia na área da História é específica, a História é uma área científica... Tem termos próprios que dizem respeito a um conceito, a uma ideia e são fundamentais para se compreender o saber histórico. No que diz respeito à escolarização... Dos alunos do 2º ou 3º ciclo ou até mesmo do secundário, esses conceitos acabam por ser palavras-chave indispensáveis à compreensão dos assuntos em questão. No que diz respeito ao ensino com os surdos, essa tarefa de certa forma está facilitada porque é o trabalho da intérprete. O professor diz a palavra-chave, diz o conceito... explica por outras palavras o que é que o mesmo significa e a tradução cabe à interprete. Nós muitas vezes não sabemos propriamente qual... qual o gesto que diz respeito àquele conceito chave... e se existia ou não, para mim também não... nem sequer equacionava essa questão. A minha preocupação no ensino dos surdos é que eles compreendam as causas, os factos e as consequências. Na análise dos documentos, a tarefa é mais difícil porque muitos documentos são da época... as palavras são diferentes das atuais e também é preciso explicitar o que as mesmas significam. Daí que a análise da documentação e das fontes históricas tem que ser muito mais seleccionada e preparada para uma aula com alunos surdos do que para uma aula de ouvintes... precisamente por causa da terminologia e essas palavras hoje em dia não, não se usam, caíram em desuso... Agora... O que é que nos facilita a tarefa? Facilita-nos os meios audiovisuais... facilita-nos os manuais que também são interativos... o recurso à internet e a outros sistemas como os vídeos, etc., ajuda-nos a clarificar os conceitos. Obviamente que neste local de trabalho a nossa tarefa não está facilitada, temos que ter muito mais tempo para preparar as coisas em casa porque não temos internet na sala de aula... e também os materiais ao nosso dispor, nem sempre estão

preparados para aquela hora que nós pretendemos, ou seja, torna-se difícil a tarefa do professor. Muitas vezes o único mecanismo que tenho é o manual.

## **2- Recorre ao ILGP aquando da preparação das aulas para explicitação de terminologia? De que forma?**

Não. Não. O ótimo era recorrer! Isso era o ideal. Mas no meu caso... 6 turmas, 3 níveis diferentes: português, história de 6ºano, história de 7º ano... Como é que eu posso na minha preparação... entrar... entrar... em comunicação com o intérprete, que horas é que eu tenho para isso? Pergunto eu. Isso era o ideal. O possível é... no início da aula, se há alguns conceitos, se há algum assunto que eu quero explicitar, dou uma palavrinha ao intérprete e organizamo-nos ali. E isso é mais pertinente aquando os testes, os momentos de avaliação... Aí sim. Mais até com o professor de apoio... É enviado o teste, é enviado os materiais... necessários de preparação para o teste. São enviados para o professor de apoio e simultaneamente para o intérprete. O que mando para um, mando para outro. Preparar aulas, isso seria ótimo... Deem tempo para mim, deem tempo também para o intérprete... e nós faríamos uma escola ideal... para alunos surdos, isso era o meu sonho. Mas o meu sonho é muito mais linear do que isso. Eu só queria ter... Chegar à sala de aula e ter os materiais necessários para eu dar a minha aula, sem ter de ir carregada com o projetor (se ele estiver eventualmente a funcionar), o meu, o meu... o meu computador que já o trago de casa porque já não estou à espera de outras contingências, as colunas trago de casa, os materiais, os livros trago de casa e o professor é literalmente cilindrado com o peso que carrega para uma aula. Restam poucas energias para mais aventuras. Os miúdos não têm culpa das condições que temos, portanto fazemos o melhor possível. No que diz respeito aos meninos surdos e também aos outros... Por mail, envio-lhes os materiais que tenho ao dispor... os sumários, principalmente no 7º, no 7º ano, os vídeos que passo na aula, envio-lhes para, em casa para eles depois poderem observar e até tirar dúvidas comigo na aula seguinte e as fichas de trabalho também lhes envio via mail para eles... e em conjunto com o professor de apoio trabalharem nas horas que têm para isso porque no caso do 7º ano, tenho 2 tempos por semana, ou seja, só os vejo 1 único dia por semana para trabalhar a História é difícil só com 1 vez por semana com os alunos... e se não arranjarmos estes meios de contacto, torna-se mais difícil porque são conceitos diferentes, no caso do 7º ano estamos a falar das civilizações... das grandes civilizações, dos grandes rios, neste momento por exemplo... Se eles não

visualizarem e não percecionarem com outras histórias que ajudam de certa forma a embelezar os factos, é difícil captá-los para o ensino da História.

**3- Quais as maiores dificuldades que encontra na transmissão de conhecimentos aos alunos surdos?**

Simplificar vocabulário.

**4- Quais as maiores dificuldades, por parte dos alunos, em exprimirem conceitos ligados à História através da LGP?**

Relacionar conceitos... Têm muita dificuldade, muita dificuldade. Relacionar os conceitos... podem até percecioná-los, mas depois transpor para outros contextos conceitos adquiridos anteriormente, é difícil... não só para eles, também para os outros. Eles com maior grau de dificuldade.

**5- Como ultrapassa essas mesmas dificuldades?**

**a) Recorre com frequência ao Professor de Educação Especial para ajudar a solucionar as dificuldades? E quando a dificuldade ocorre em aula? Recorre ao intérprete, ao formador?**

Ao formador de língua gestual nunca recorri porque entendo-me bem com o intérprete. O intérprete facilita-me a tarefa e às vezes eu até digo assim: “Ai espera, este conceito é difícil!” e ela facilita-me a tarefa e diz-me assim: “Não se preocupe com isso que eu já traduzi de outra maneira.” E isso de certa forma alivia-me... e também, sinto-me mais tranquila, sinto-me mais tranquila porque penso que os intérpretes que me calharam, tenho duas diferentes, que fazem lindamente o seu trabalho. Porque os miúdos percebem, colocam-me questões pertinentes o que significa que estão a assimilar a matéria e não me parece que eles estejam a ter dificuldade no ensino da história... e essa tarefa, e essa tarefa mérito do intérprete, não é meu porque eu não comunico com eles pela língua gestual.

**b) Utiliza materiais didáticos específicos? Quais?**

A visualização... Se o vídeo tem som o intérprete traduz e os miúdos entendem, nitidamente.

**c) E tem materiais específicos para os surdos?**

Tenho. Os PowerPoint's que faço para os outros, para os surdos vou reformular com uma linguagem mais simples, mais objetiva, com menos adjetivos e mais nomes... e isso... clarifica, clarifica a tarefa. A aula que preparo para os surdos é diferente da aula que preparo para os ouvintes.

**6- Que conceitos acha que causam maior dificuldade na área da História?**

Civilização, império, liberalismo... revolucionários, revolução, revolucionários... Ditadura... Poder tripartido... É difícil só assim eles lá irem, se não for pelo esquema, pela visualização... neste momento são as... claro que todos os conceitos em História são difíceis... para ouvintes, para não ouvintes... Para estes... têm mais... temos que ter mais cuidado e depois na aula seguinte... faço sempre a revisão da aula anterior. Os alunos dizem-me sempre o que apreenderam e eu a partir daí vejo se os conceitos estão ou não adquiridos. E volto a reformular... a sintetizar e a dizer o mesmo conceito com outro vocabulário para ver se é mais entendível.

**7- Sendo que o português é a segunda língua dos alunos surdos, nos testes escritos que tem feito, quais as maiores dificuldades que os alunos apresentam?**

A dificuldade que eles têm é na formulação das frases. Eu não avalio ao nível da Língua Portuguesa, avalio ao nível da matéria de História. Se os conceitos e a matéria estiver lá, a pergunta está certa. Agora, se há falta de concordância entre o sujeito e o predicado, complemento direto e indireto para mim é irrelevante.

Muito obrigada  
Cláudia Valadares

### **Apêndice 3 – Entrevista realizada ao Entrevistado N°3**

A entrevista que seguidamente se apresenta foi elaborada a um(a) Intérprete de Língua Gestual Portuguesa que executa funções numa EREBAS, enquadra-se numa investigação no âmbito de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de modo a desenvolver a devida dissertação. Com esta entrevista pretende-se recolher informações sobre qual (quais) a(s) forma(s) como este profissional em Língua Gestual Portuguesa soluciona dúvidas acerca de determinada terminologia específica na área de História na transmissão de conhecimentos através da LGP no ensino a alunos surdos.

#### **1- Como encara a terminologia da LGP na área da História?**

A terminologia existente na LGP na área da História apresenta-se insuficiente para colmatar as necessidades existentes na tradução de diversos conceitos.

#### **2- Quais as maiores dificuldades que encontra na transmissão de conhecimentos de História?**

As maiores dificuldades prendem-se essencialmente com a passagem de conceitos específicos da área que não encontram ainda correspondente gestual.

#### **3- Como ultrapassa essas mesmas dificuldades?**

- a) Recorre com frequência ao Formador de LGP para ajudar a solucionar as dificuldades? E quando a dificuldade é momentânea como resolve?

O recurso ao Formador de LGP é sem dúvida a solução que mais utilizo, no entanto, se durante a aula surge um termo específico para o qual não existe ainda um termo gestual, recorro a datilologia da palavra e explicitação do mesmo com a ajuda da professora da disciplina.

- b) Prepara com antecedência a tradução das aulas?

Nem sempre, já que na escola onde trabalho não existe tempo destinado à preparação da tradução das aulas, muito menos de articulação com os professores das disciplinas. No entanto, quando surgem maiores dificuldades na tradução de algumas matérias tento esclarecer algumas dúvidas junto dos professores ou pesquisando em livros.

**4- Que técnicas de tradução utiliza? (Ver grelha)**

a) Transliteração (sistema manual de representação de letras de um alfabeto)?  
Sim.

b) Descrição (consiste na explicação do significado de um determinado conceito)?  
Sim.

c) Recorre ao school signs (códigos lexicais que os conhecedores da língua em contexto escola - intérpretes, formadores, professores de educação especial alunos surdos - consideram mais adequadas ou facilitadoras para o estabelecimento de soluções)? De que forma? Existe consenso entre todos?  
Sim, em muitos casos, depois da passagem do termo da LP em datilologia e após a clarificação do mesmo, são criados em conjunto com os alunos e o formador de LGP school signs que facilitem a tarefa da tradução e a compreensão e memorização do conceito por parte do aluno surdo.

**5- Para além dos conceitos que apresento reconhece mais alguns em que o equivalente gestual seja complexo, isto é, não exista consensualmente?**

Sim: invasões, comércio, burguesia, nobreza, mosteiro, culto (religioso)...

Muito Obrigada  
Cláudia Valadares

## **Apêndice 4 – Entrevista realizada ao Entrevistado N°4**

A entrevista que seguidamente se apresenta foi realizada a um(a) Professor(a) de LGP em EREBAS, enquadra-se numa investigação no âmbito de Mestrado em Comunicação Alternativa e Tecnologias de Apoio, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de modo a desenvolver a devida dissertação. Com esta entrevista pretende-se recolher informações sobre qual(uais) a(s) forma(s) como os Professores solucionam dúvidas aos alunos acerca de determinada terminologia específica na área de História, na transmissão de conhecimentos através da LGP no ensino a alunos surdos.

### **1- Nas aulas de LGP aborda assuntos relacionados com a disciplina de História? De que forma?**

Sim. Em caso dos alunos terem dúvidas na área de História, nomeadamente em palavras, ficam a perceber de forma mais clara em que consiste cada conceito através dos gestos. Até porque em aula, os alunos severos... os profundos nem tanto mas os severos principalmente, captam grande parte da informação pelo canal auditivo e “ignoram” o Intérprete, na minha aula eles são “obrigados” a forçar-se em mim e tomam mais atenção. Por outro lado, também tenho alunos que mesmo não percebendo a palavra na aula, ficam descansados porque sabem que depois têm LGP onde poderão esclarecer dúvidas.

### **2- Como encara a terminologia na área da História?**

Se for uma palavra nova vai sempre depender do contexto... por vezes não há imagem... recorro muito a exemplos, só mesmo no caso de haver um grupo de surdos muito interessado em determinada área pode conhecer melhor os gestos específicos, por exemplo, eu conheço surdos que adoram ir à pesca... eu conheço os gestos de alguns peixes mas os surdos que gostam mesmo sabem muitos gestos que eu não conheço.

### **3- Sente necessidade de haver terminologia específica nesta área? Como acha que deve ser feito esse estudo?**

Sim. Através da imagem da palavra que não existe gesto. Penso que devem ser as universidades a fazê-lo. Devia haver um grupo de investigação para a História ou qualquer outra área.



#### **4- E quem deveria fazer parte desse grupo de investigação?**

Surdos... Ouvintes... nas Universidades... Intérpretes de LGP com uma boa base de LGP a par com os surdos, os Intérpretes com um bom modelo surdo.

#### **5- Quais as maiores dificuldades que encontra na transmissão de conhecimentos de áreas específicas aos alunos surdos?**

Primeiro tenho que ler o texto, se não perceber peço que me expliquem mas às vezes as palavras... não é fácil! Cada professor sabe da sua área, a minha área é a LGP e é isso que eu sei mas quando surgem as dúvidas dos alunos, eu tenho que saber da área de todos... Química, História... Parece que tenho o dobro do trabalho. Um surdo que goste muito dessas áreas, à partida conhece melhor os gestos específicos, não é o meu caso e torna-se complicado... às vezes também os Intérpretes me perguntam gestos e ficamos na dúvida e fazer a ligação entre palavra e gesto é difícil.

#### **6- Como ultrapassa essas mesmas dificuldades?**

Procuro saber junto dos alunos se eles conhecem o gesto correspondente à palavra, se ninguém souber eu acho que se devia fazer uma lista e enviar para alguém mais informado ou alguma universidade. Era bastante positivo para esta área se houvesse alguma instituição que recebesse estas listas e investigasse.

#### **7- Recorre com frequência ao Professor de Educação Especial ou da Disciplina para ajudar a solucionar as dificuldades? E quando a dificuldade ocorre momentaneamente?**

Se tenho dúvidas pergunto à Professora de Educação Especial, ela explica-me. Se ela também tiver dúvidas e não souber ela pergunta ao Professor da Disciplina e depois diz-me.

Se for uma dúvida que eu saiba que não há gesto eu dou exemplos... Explico o que é mas não posso dizer que não há gesto.

#### **8- E não pode dizer porquê?**

Porque ao dizer isso parece que a Língua deles é inferior. Eu explico que de momento não há gesto para determinada palavra mas, refiro que no futuro irá existir tal como aconteceu com outros gestos... por exemplo o gesto de “kiwi”, lembro-me de ser dada a explicação detalhada dessa fruta... que era uma fruta verde com “grainhas” pretas e por fora

parecia que tinha pelo... entretanto foi evoluindo e agora já existe gesto para “kiwi”, a informação espalhou-se e o gesto é dado como adquirido, como aprovado.

**9- Utiliza materiais didáticos específicos? Quais?**

Recorro muito à internet para ver a imagem referente à palavra para depois conseguir explicar o que é.

**10- Lembra-se de algum conceito que cause maior dificuldade na área da História?**

De momento não me lembro de nenhum mas sei que ao longo da minha experiência já tive várias dúvidas na área da História.

Junto dos alunos, explico-lhes sempre que não sou professor de História, sou sim de LGP. Refiro que vou investigar sobre a palavra e que depois lhes digo em que consiste.

Muito obrigada  
Cláudia Valadares

### Apêndice 5 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Entrevistado N°1

Conceitos	School Sign	Transliteração	Descrição	Existe Gesto	Outro: Qual?
Nacionalidade	X				
Freguesia				X	
Concelho				X	
Distrito					Não conhece
Monumento	X				
Documento	X				
Vestígios					Não conhece
Década				X	
Século				X	
Pré-História				X	
Reconquista				X	
Restauração	X				
Descobrimentos	X				
Idade Média				X	
Idade Moderna				X	
Idade Contemporânea				X	
Foral	X				
Tratado				X	
Monarquia	X				
República				X	
Dinastia	X				
Reinado	X				
Descendentes	X				
Independência				X	
Revolução				X	

### Apêndice 6 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Entrevistado N°3

Conceitos	School Sign	Transliteração	Descrição	Existe Gesto	Outro: Qual?
Nacionalidade			X		
Freguesia			X		
Concelho				X	
Distrito				X	
Monumento		X	X		
Documento				X	
Vestígios		X	X		
Década			X		
Século				X	
Pré-História			X		
Reconquista			X		X – Composição de gestos existentes
Restauração		X	X		
Descobrimentos		X	X		
Idade Média		X	X		
Idade Moderna		X	X		
Idade Contemporânea		X	X		
Foral		X	X		
Tratado			X		Gesto de acordo+assinar
Monarquia			X		Gesto de sistema+política+rei
República				X	
Dinastia			X		
Reinado			X		
Descendentes			X		Gesto filhos+hereditariedade

Independência				X	
Revolução				X	

## Apêndice 7 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Museu Nacional do Azulejo

### Museu Nacional do Azulejo

#### Conceitos e Técnicas utilizadas no Vídeo-guia

Conceitos	Transliteração	Descrição	Existe Gesto	Outro: Qual?	
Azulejo		X			
Mecenato		X			
Ordens Religiosas				X	Equivalente Estabelecido
Ordem de Santa Clara ou Clarissas				X	Generalização
Ordem S. Francisco ou Franciscanos				X	Compressão Linguística
Restauro		X			
Convento				X	Compressão Linguística
Palácios		X			
Claustro				X	Compressão Linguística
Obras de Renovação				X	Equivalente Estabelecido
Pedra Polida				X	Equivalente Estabelecido

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Barro			X		
Óxidos		X			
Sulcos				X	Compressão Linguística
Óleo de Linhaça Óleo de Manganês				X	Compressão Linguística
Século			X		
Cor de Mel				X	Tradução Literal
Desenho de Xadrez				X	Equivalente Estabelecido
Pavimentos Medievais				X	Equivalente Estabelecido
Cobre	X	X			
Muçulmanos			X		
Palácio da Pena		X			
Península Ibérica				X	Equivalente Estabelecido
Espanha Islâmica		X			
Mesquitas		X			
Mudéjar		X			

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Esfera Armilar		X			
Astronomia		X			
Influência Europeia Medieval e Renascentista		X			
Descobrimientos		X			
Astros		X			
Hispano-Mouriscos				X	Equivalente Estabelecido
Estrela Polar	X			X	Equivalente Estabelecido
Faiança		X			
Mediterrâneo		X			
Estanho e Chumbo	X	X			
Painéis		X			
Obras-Primas				X	Amplificação
Terramoto			X		
Retábulo		X			
Mármore	X				



<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Manjedoura		X			
Naturezas Mortas		X			
S.João S. Lucas		X			
2 por 2/4 por 4/ 6 por 6/12 por 12		X			
Ourivesaria		X			
Alto-Relevo		X			
Camélia	X			X	Generalização
Peónias	X	X		X	Generalização
Frontal de Altar		X			
Jerusalém			X		
Coro Baixo		X			
Ouro			X		
Diamantes			X		
Arquitetura maneirista		X			
Nave		X			

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Arco Perfeito		X			
Talha Dourada				X	Equivalente Estabelecido
Escadaria		X			
Anjos			X		
Sátiros				X	Compressão Linguística
Báculo				X	Compressão Linguística
Ciclos dos Mestres	X	X			
Padrões Pombalinos				X	Equivalente Estabelecido
Estilo Neoclássico	X	X			
Burguesia				X	Equivalente Estabelecido
Sacristia		X			
Nobreza		X			
Espaços Nobres		X			
Terraço da Casa Nobre		X			
Dama				X	Equivalente Estabelecido

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Figura Avulsa	X	X			
Balaustrada (onde está uma criança sentada)		X			
Capela de Sto António				X	Compressão Linguística
Eremitas	X	X			
Presépio		X			
Arte Barroca	X			X	Compressão Linguística
Misericórdia	X	X			
Tesouro		X			
Antigo Testamento		X			
Catástrofes		X			
Rococó	X	X			
Neoclássicos	X	X			
Aristocracia		X			
Barroco	X				
Labirinto		X			

## Apêndice 8 – Grelha de técnicas/recursos utilizadas pelo Museu da Concelhia da Batalha

### Museu da Concelhia da Batalha

#### Conceitos e Técnicas utilizadas no Vídeo-guia

Conceitos	Transliteração	Descrição	Existe Gesto	Outro: Qual?	
Tempos paleontológicos		X			
Pré-históricos				X	Tradução Literal
Período de dominação romana		X			
Época Medieval				X	Equivalente Estabelecido
Espaço Tempo e Memória				X	Tradução Literal
Mosteiro		X			
Universo			X		
Primeiros Antepassados		X			
Planeta			X		
Terra		X			
Concelho				X	Equivalente Estabelecido
Região			X		

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Dinossáurios			X		
Trilhos de pegadas		X			
Conservante		X			
Calcário		X			
Mosteiro		X			
Planalto de São Mamede				X	Legenda
Jurássico Superior		X			
Fósseis de moluscos		X			
Stegosaururus				X	Explicitação
Na Região				X	Particularização
Movimentos tectónicos de compressão			X	X	Substituição
Maciço Calcário Estremenho				X	Legenda
Sedimentos		X			
Organismos marinhos		X			
“Carso”				X	Legenda
Vestígios				X	Equivalente Estabelecido

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Hominídeos		X			
Caixa craniana		X			
Subespécies		X			
Natureza				X	Particularização
Primeiras Comunidades de Caçadores e Recoletores		X			
Pedras lascadas		X			
Artefactos		X			
Unifaces e bifaces		X			
Grutas		X			
Deposições funerárias		X			
Agro pastoris		X			
Necrópoles do Buraco dos Ossos, Buraco Roto e Forneco da Moira				X	Legenda
Tribos				X	Generalização
Península Ibérica				X	Equivalente Estabelecido
Lusitânia				X	Particularização

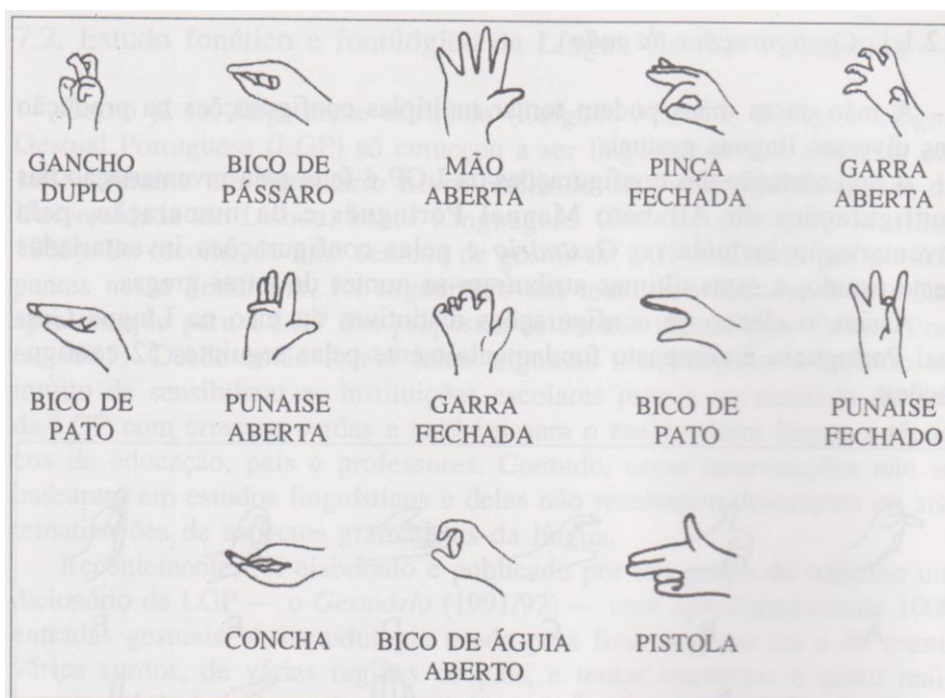
<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Invadir				X	Equivalente Estabelecido
Povos da bacia mediterrânica e da Europa Central		X			
Escavação arqueológica				X	Equivalente Estabelecido
Magistrado Municipal				X	Equivalente Estabelecido
Fórum		X			
Civitas				X	Equivalente Estabelecido
Município		X			
Templo		X			
Termas		X			
Reconstruir		X			
Cerâmicas Domésticas e de construção				X	Compressão Linguística
Invasões dos povos bárbaros				X	Equivalente Estabelecido
Criação do Reino de Portugal por Afonso I		X			
Batalha de Aljubarrota		X			
Semi-feudal				X	Equivalente Estabelecido

<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Nave				X	Equivalente Estabelecido
Expressionista				X	Amplificação
Capelo Medieval				X	Compressão Linguística
Quinas numa bandeira		X			
Dinastia				X	Equivalente Estabelecido
Mosteiro		X			
Séculos			X		
Capelas		X			
Restauro (do mosteiro)		X			
Ordem dominicana				X	Legenda
Monarquia Portuguesa				X	Equivalente Estabelecido
Convento		X			
Senhorios medievais		X			
Dinastia de Avis	X			X	Equivalente Estabelecido
Reinado D.Manuel				X	Equivalente Estabelecido
Comércio		X			

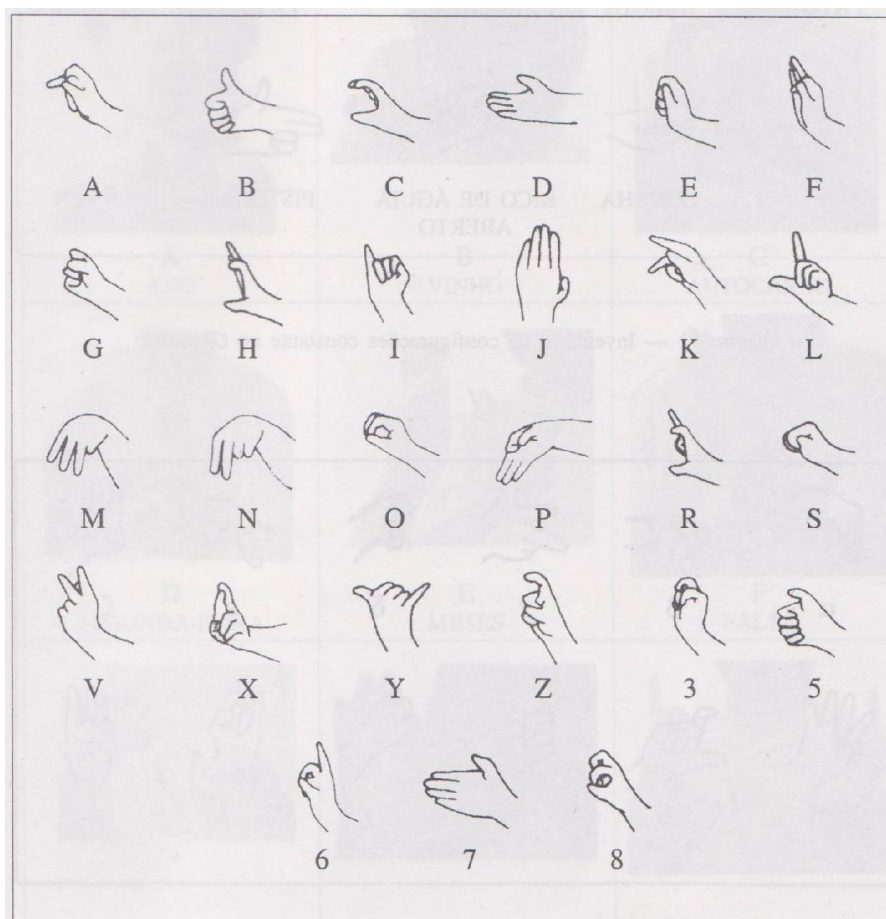


<b>Conceitos</b>	<b>Transliteração</b>	<b>Descrição</b>	<b>Existe Gesto</b>	<b>Outro: Qual?</b>	
Pelos desenhos, gravuras e descrições de relatores oficiais e visitantes, na sua passagem pela região.		X			
Invasões napoleónicas		X			
Monumentos delapidados.				X	Equivalente Estabelecido
Ordens religiosas		X			
Governo Liberal				X	Tradução Literal
Recuperação da Batalha				X	Compressão Linguística
Programa de recuperação do mosteiro		X			
Industrialização		X			
Freguesia				X	Particularização
Restaurado		X			
Rei D. Carlos				X	Equivalente Estabelecido + Legenda
Imprensa Nacional e Local		X			

## Anexo 1 - Inventário de configurações constante no Gestuário



## Anexo 2 - Alfabeto Manual Português e Numeração



### Anexo 3 - Configurações de Inventariação

